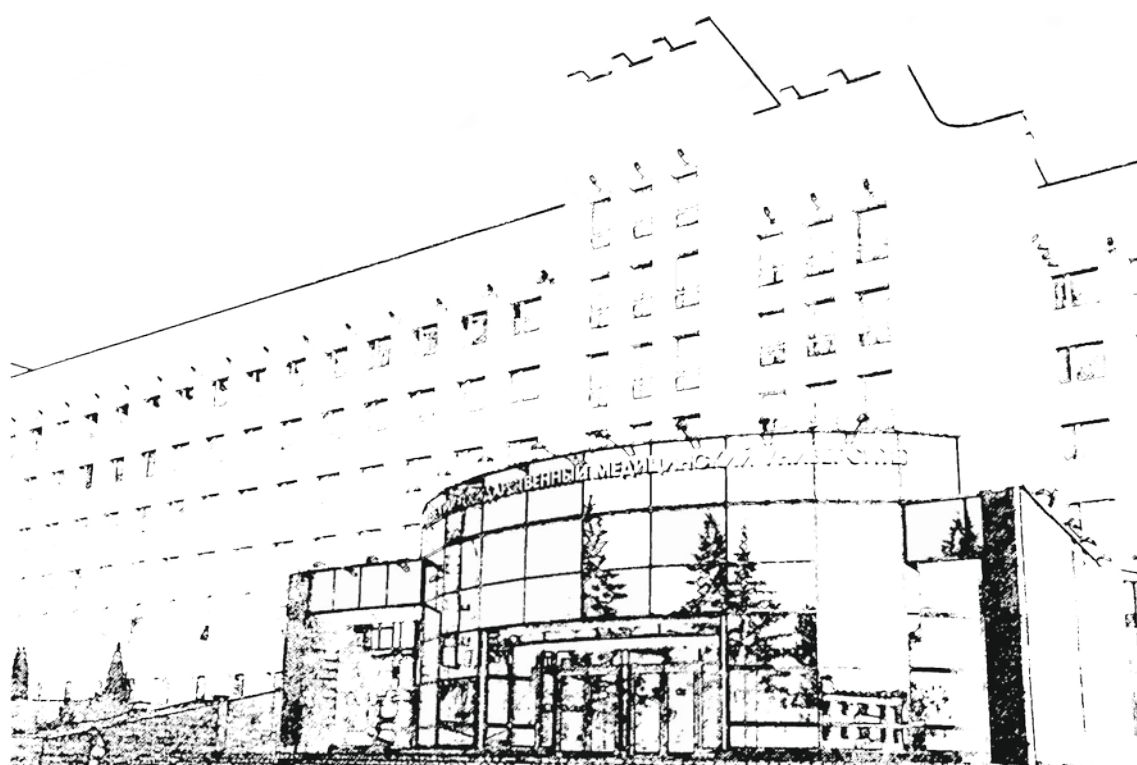


А.Л. Церковский

**ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ
ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ
Часть 1**



Витебск, 2018

Министерство здравоохранения Республики Беларусь
УО «Витебский государственный медицинский университет»

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Часть 1

Методические рекомендации

Витебск
2018

УДК 37.01:378:61(07)

ББК 74.58я73

Ц 44

Рекомендовано к изданию Центральным учебно-методическим
Советом ВГМУ в качестве учебно-методического пособия
(25.10.2017 г. протокол № 9)

Рецензент:

Заведующий кафедрой прикладной психологии УО «Витебский
государственный университет имени П.М. Машерова», кандидат
психологических наук, доцент Богомаз С.Л.

Ц-44 Основы психологии и педагогики : методические рекомендации.
Часть 1 / А.Л. Церковский. – Витебск: ВГМУ, 2018. – 68 с.

Предназначено для магистрантов, аспирантов и соискателей
медицинского университета с целью формирования у них психолого-
педагогических компетенций, обеспечивающих эффективное решение
профессиональных и социально-личностных проблем педагогической
деятельности в медицинском университете.

УДК 37.01:378:61(07)

ББК 74.58я73

© А.Л. Церковский, 2018

© УО «Витебский государственный
медицинский университет», 2018

Содержание

Введение в курс «Педагогика высшей школы».....	4
Система высшего образования в современных условиях.....	12
Педагогические основы процесса обучения в высшей школе	25
Основные методы, формы и средства обучения в университете	40
Самостоятельная и научно-исследовательская работа студентов ...	57

ВВЕДЕНИЕ В КУРС «ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ»

1. Педагогика высшей школы в системе педагогических наук

На современном этапе педагогика подразделяется на целый ряд теоретических и прикладных дисциплин о воспитании, обучении и образовании.

Общая педагогика исследует основные закономерности воспитания. В свою очередь, развитие общей педагогики как науки привело к созданию внутри ее самой относительно самостоятельных отраслей знаний: общие основы педагогики, дидактики (теории обучения), теории образования, теории воспитания.

Возрастная педагогика изучает закономерности воспитания и обучения, свойственные разным возрастным группам. Она включает ясельную, дошкольную, школьную педагогику и педагогику взрослых (андрогика).

Ряд отраслей педагогики связан с особым характером осуществления воспитания.

Педагогика высшей школы – наука, которая изучает сущность, закономерности, тенденции и перспективы развития педагогического процесса в системе подготовки специалистов высшей квалификации.

Педагогика высшей школы разрабатывает вопросы теории и методики воспитания в условиях вуза и в системе педагогических наук занимает особое место. Ее развитие обусловлено различными факторами. Среди них – фактор научного потенциала. Будущих специалистов обучают представители высшей квалификации – кандидаты, доктора наук, доценты, профессора, авторы научных теорий, разработчики концепций, информационных технологий в своих отраслях. Благодаря им создаются новые дидактические конструкции просвещения, разрабатываются оригинальные методики обучения. Нередко инновационные разработки осуществляются при активном участии самих обучаемых.

Педагогика высшей школы возникла на базе общей, возрастной педагогики, рассматривая высшие уровни обучения и воспитания.

Она включает в себя следующие *разделы*: общие вопросы педагогики, дидактику, теорию воспитания, научную организацию труда обучающихся и преподавателей, управление учебно-воспитательным процессом.

Педагогика профессионального образования исследует закономерности образовательного процесса в условиях профессионально-технических училищ. Свои особенности имеет обучение и воспитание молодежи, получающей образование в средних специальных учреждениях.

Педагогика правоохранительных органов раскрывает закономерности, теоретически обосновывает, разрабатывает принципы, методы, формы обучения и воспитания сотрудников органов внутренних дел всех рангов.

Исправительная педагогика (в пенитенциарной системе) исследует закономерности воспитания и исправления лиц, отбывающих наказание в исправительных учреждениях.

Специальная педагогика изучает закономерности и практические вопросы воспитания и обучения людей, имеющих дефекты организма.

Выделяют *олигофренопедагогiku*, занимающуюся особенностями обучения и воспитания умственно отсталых людей; *тифлопедагогiku*, изучающую специфику воспитания и обучения слепых; *сурдопедагогiku*, разрабатывающую систему воспитания и обучения глухих и глухонемых; *логопедию*, изучающую закономерности обучения лиц с дефектами речи.

Реабилитационная педагогика представлена системой педагогических, медико-психологических и социальных отраслей, направленных на обновление, коррекцию или компенсацию нарушенных психофизиологических функций, состояний, особенностей социального статуса, а также тех, кто перенес болезнь, получил психическую травму вследствие резкой смены социальных обстоятельств и условий жизни.

Сравнительная педагогика изучает зарубежные системы и педагогические теории воспитания и образования преимущественно в сопоставительном плане. Здесь речь идет не о простой трансплантации неких эффективных находок или плодотворных средств. В задачи сравнительной педагогики входит рассмотрение: исторических и социально-экономических условий развития просвещения в разных странах мира; содержания современных педагогических теорий и их влияния на педагогический процесс; вопросов содержания высшего образования в других странах с учетом имеющегося опыта подготовки кадров по многоуровневой системе.

История педагогики рассматривает вопросы развития воспитания, школы и педагогических теорий в разные исторические эпохи, выявляет исторические закономерности развития теории и практики воспитания.

2. Межпредметные и внутрипредметные связи педагогики высшей школы с другими областями научного знания

Педагогика высшей школы, являясь составной частью системы педагогических наук, развивалась и развивается в тесной взаимосвязи с другими отраслями знаний. Имея свой конкретный предмет исследования, она наиболее органично связана с философией, психологией, социологией, физиологией, этикой и многими другими общественными науками.

Философия – наука о наиболее общих законах развития природы, общества и мышления. Человек, который является объектом воспитания,

является частицей природы, общества, он – существо, обладающее мышлением.

Педагогика высшей школы органически связана с *психологией*. Психологию интересуют вопросы о закономерностях и механизмах развития психики (чувства, восприятие, мышление, воля, интересы, мотивация). Педагогика же раскрывает методы и средства, которые наиболее эффективно воздействуют на формирование качеств личности.

Процесс формирования личности происходит не изолированно от других людей, а в обществе, различных коллективах, группах. Именно те отношения, которые складываются в конкретных социальных группах, обуславливают характер воспитания. Поэтому педагогика высшей школы широко опирается на *социологию*, а именно на исследования, анализирующие общественную жизнь в связи с задачами воспитания (влияние социальной среды на человека).

В межнаучной связи педагогики высшей школы и *физиологии* существенным показателем выступает анализ комплекса физиологических данных, знания физиологических показаний и противопоказаний в выборе профессии.

Этика – наука о нравственности – взаимосвязана с педагогикой высшей школы, а именно с вопросами нравственного и профессионального воспитания.

Эстетика раскрывает принципы ценностного отношения к миру.

Педагогика связана с *экономикой*, решая совместно проблемы экономики образования и организации экономического образования современного человека.

Таким образом, для современной педагогики характерна взаимосвязь с различными естественными и гуманитарными науками. Однако влияние философии, психологии, социологии остается доминирующим.

3. Предмет, объект, задачи и основные категории педагогики высшей школы

Педагогика высшей школы возникла с расширением объекта исследования общей педагогики: получила развитие педагогика взрослых, в том числе и вузовская педагогика как результат осознания необходимости непрерывного обучения, подготовки и переподготовки кадров высшей квалификации.

Объектом педагогики высшей школы является процесс обучения, система педагогических воздействий в высшей школе, связанных с развитием будущего специалиста.

Предметом педагогики высшей школы являются объективные закономерности управления педагогическим процессом.

В **задачи** педагогики высшей школы входит: 1) изучение диалектики объективных и субъективных, социальных и природных факторов воспитания и обучения будущих специалистов; 2) рассмотрение целей, задач, методов и средств обучения и воспитания в высшей школе; 3) разработка вопросов содержания высшего образования, соотношения науки и образования, преобразование науки в учебный предмет; 4) поиски закономерностей в области управления учебно-воспитательным процессом с развитием личности будущего специалиста.

Непременным условием выделения и функционирования любой науки является наличие в ней понятийного (категориального) аппарата. Дадим дефиниции **основным понятиям педагогики высшей школы**: «*воспитание*», «*обучение*», «*образование*», «*формирование*», «*развитие*».

Категория «**воспитание**» – одна из основных в педагогической науке и используется в социальном и педагогическом смысле слова. Под *воспитанием (в социальном смысле)* понимается процесс передачи старшими поколениями общественно-исторического опыта новым поколениям с целью подготовки их к жизни и труду, необходимому для обеспечения дальнейшего развития общества. *Воспитание (в педагогическом смысле)* – это целенаправленный процесс формирования определенных качеств, взглядов и убеждений личности.

Обучение – целенаправленный, специально организованный, процесс приобретения знаний и формирования на их основе профессиональных умений и навыков. Обучение в высшей школе выполняет образовательную, воспитательную и развивающую функцию. *Образовательная функция* заключается в приобретении профессиональной квалификации. *Воспитательная функция* определяется в том, что обучение развивает познавательные силы человека, формирует мировоззрение, поэтому оно всегда носит воспитательный характер. *Развивающая функция* направлена на развитие всех физических и духовных сил, способностей человека в ходе его познавательной деятельности.

Термин «**образование**» в буквальном смысле означает формирование образа. В такой интерпретации он использовался до конца XIX в. Под образованием подразумевали формирование личности. На современном этапе в понятие «образование» вкладывают иной смысл. Образование понимается как процесс, так и результат овладения системой научных знаний и профессиональных умений и навыков, на основе которых формируется мировоззрение, нравственные качества личности, развиваются творческие способности.

В зависимости от характера подготовки к жизни и труду выделяют общее и специальное образование. *Общее образование* (начальное, базовое и среднее) предполагает приобретение знаний, умений и навыков, необходимых каждому человеку независимо от его будущей специальности, профессии. *Специальное образование* формирует знания, умения и навыки, не-

обходимые работнику определенной профессии и определенного уровня квалификации. Включает среднее специальное, высшее, последипломное образование.

Формирование – процесс становления личности под воздействием внешних и внутренних, управляемых и неуправляемых факторов. *Внешними факторами* являются: окружающая среда (природные условия, характер трудовой деятельности), социальная среда, куда включаются общественные отношения, домашняя среда, а также ближайшее окружение (микросреда). К *внутренним факторам* можно отнести: наследственность и индивидуальные свойства нервной системы, забота о собственном здоровье, природные склонности и влечения, а также чувства и переживания человека, возникающие под влиянием внешних воздействий

Развитие – процесс количественных и качественных изменений в организме человека.

4. Социокультурные предпосылки и социально-экономические условия выделения высшей ступени образования

Образование является органической частью жизнедеятельности личности, и в то же время выступает одной из важнейших сфер общества. Роль и значение образования в социуме в последнее время существенно меняются. Для определения места образовательной сферы в социальной структуре общества и значения образования в развитии личности и социума необходим анализ *социокультурной ситуации в Республике Беларусь* (А.И. Жук, 2003). Понятие социокультурной ситуации используется для характеристики окружающей действительности, происходящих в обществе социальных, экономических, культурных изменений. *Социокультурная ситуация в республике* определяется, *во-первых*, мировыми социокультурными тенденциями, оказывающими влияние на развитие образования в мире, в Республике Беларусь; *во-вторых*, обострением глобальных общественных проблем интернационального характера, возникновение которых поставило человечество перед необходимостью корректного и быстрого изменения способов организации жизнедеятельности людей, отношений их с природой, друг с другом.

Выделим важнейшие *мировые социокультурные тенденции*, которые определяют направления развития образования, науки, культуры в любой стране (О.Л. Жук, 2003).

1. Тенденция к смене типа культурно-исторического наследования: меняются способы передачи-получения подрастающим поколением культурно-исторического опыта. Данная тенденция может быть описана при помощи различных типов культур, введенных американским антропологом М. Мид. Она различает три основных типа культур – постфигуративную, где дети и взрослые учатся у своих предшественников; кон-

фигуративную, где дети и взрослые учатся у сверстников, и префигуративную, где взрослые учатся также и у своих детей.

2. Тенденция смены установки при изучении действительности от научного познания к культуре. Наука начинает рассматриваться в качестве не единственной и не универсальной деятельности человека по изучению и преобразованию окружающего мира, а научность выступает одной из форм человеческой жизнедеятельности, рассматривается как часть культуры.

3. Тенденция к изменению роли науки в обществе и смене научных парадигм. В настоящее время процесс научного и учебного познания предполагает взаимосвязь знаний об объекте не только со средствами, но и с общекультурными ценностями, ценностно-целевыми установками научно-познавательной деятельности субъекта. Это соответствует процессам *гуманизации познания и гуманитаризации научного знания*. При этом уровень развития науки определяется мерой «очеловечивания» ее содержания и методов исследования, т.е. мерой соответствия научных открытий и результатов социальным преобразованиям и запросам в обществе, личностным потребностям и интересам.

4. Тенденция к расширению информационных технологий и мировой информационной системы. Развитие научно-технической революции (НТР) коренным образом изменило современное производство, а вместе с ним и все другие сферы социальной жизни. Одной из важнейших черт НТР стало появление и утверждение в жизни человечества информационных технологий и информационных сетей. Их функционирование и развитие становятся решающим условием существования современных обществ, позволяет быстро менять, перестраивать производство и технологии с целью улучшения качества продукции.

5. Тенденция к национально-культурной и экономической регионализации. Данная тенденция определяется на фоне глобальных процессов дезинтеграции больших обществ. Одно из вероятных объяснений тенденции к регионализации – это *стремление человечества уйти от единой социальной программы развития*. Любая самая совершенная программа в силу её универсализации чревата потенциальной угрозой всему миру в результате случайной ошибки. Отсюда повышается внимание к региональным программам экономического и социокультурного развития.

Таким образом, влияние вышеуказанных мировых социокультурных тенденций на образование как в мире, так и в нашей стране направлено на:

- 1) формирование образовательными средствами в сознании современного человека позиции активного субъекта всех сфер собственной жизнедеятельности;
- 2) ориентацию научных исследований и образовательных программ на учет культурных и общечеловеческих ценностей;
- 3) рост культурного плюрализма и самобытности;
- 4) расширение способов передачи

получения культурно-исторического опыта, что способствует возникновению вариативных образовательных моделей и учреждений.

Охарактеризуем *глобальные проблемы человечества*, которые оказывают влияние на социокультурную ситуацию в обществе, и определяют значимость и роль образования в их разрешении. Процесс развития современной цивилизации вступил в период глобальной истории и носит планетарный характер: складываются единые мировые экономические, коммуникативные системы; социальные проблемы (экологические, демографические и др.) приобретают международный характер.

Выделяются следующие *основные проблемы интернационального характера*, масштабность и глубина которых придают им статус глобальных: 1) разрушение природной среды путем загрязнения воздуха, воды, почвы представляет серьезную угрозу среде обитания человека; 2) истощение материально-сырьевых ресурсов планеты может привести к их катастрофической нехватке уже в ближайшие десятилетия; 3) возможное удвоение народонаселения земли уже в первой четверти XXI века до предела обострит актуальную уже сегодня проблему продовольствия; 4) гонка вооружений и военный бюджет становятся опасными и непосильными для человечества; 5) кризис здравоохранения, обусловленный как экономическими факторами, так и социокультурными (наркомания, алкоголизм, курение, стрессы), ведет к быстрому росту количества физически и психически неполноценных людей, что создает угрозу самому генофонду человечества; 6) в международных отношениях наблюдается кризис принципов современной политики, дисгармония отношений между развитыми и развивающимися странами, попытки нарушить военно-политический баланс в разных регионах мира, усиливается угроза международного терроризма.

Наиболее эффективным средством и механизмом развития личности, а значит, разрешения проблем человечества должно стать *образование* (в том числе высшее), направленное на развитие современного человека как мирового субъекта («думать глобально – действовать локально») преобразовательной и созидательной деятельности.

Социокультурная ситуация в Республике Беларусь

Анализ социокультурной ситуации в Республике Беларусь может быть проведен с использованием термина «*модернизация*». Суть модернизации в Беларуси состоит в постепенном переходе от стабильного, традиционного общества к индустриальному и в перспективе постиндустриальному типу. Сегодня перед республикой стоит задача не только технического перевооружения ведущих отраслей промышленности, сельского хозяйства, но и необходимость создания принципиально нового народнохозяйственного комплекса, обеспечивающего экономические и социокультурные условия развития страны.

На данном этапе развития общества в нашей республике совершается переход от: а) тоталитарного общества к демократическому; б) статиче-

ского состояния к обновлению общества, и, в будущем, к динамическому, постоянно развивающемуся обществу; в) революционного развития к эволюционному; г) мировоззренческого единства к плюрализму; д) индустриального общества к индустриально развитому, информационному.

5. Методы научно-педагогического исследования

Развитие любой науки в значительной степени зависит от используемых **методов исследования**. Метод (от греч. *methodos*) в буквальном смысле означает теория, учение, путь исследования. Методы научного исследования предполагают способ получения научной информации с целью установления закономерных связей, отношений, зависимостей и построение на их основе научных теорий.

Методы научно-педагогического исследования в педагогике высшей школы разделяются на теоретические и эмпирические. Среди основных *теоретических методов* выделяют: дедуктивный (результат – теория, закон и др.), индуктивный (результат – индуктивная гипотеза, закономерность, классификация, систематизация), моделирование (результат – модель объекта, процесса). *Эмпирические методы* направлены на накопление педагогических фактов, их отбор, анализ, синтез, количественную обработку: это наблюдение, методы опроса (беседа, интервьюирование, анкетирование), педагогический эксперимент, изучение документации и продуктов деятельности.

Метод наблюдения – один из самых распространенных. Наблюдение как метод исследования отличается от обыденного (житейского) тем, что восприятие здесь носит не случайный, а целенаправленный характер, ставятся четкие задачи, определяется круг явлений и фактов, которые необходимо наблюдать. Поэтому исследователю необходимо проводить наблюдение систематически, по заранее составленному плану, а полученные результаты фиксировать.

Метод беседы является достаточно эффективным способом познания. Он требует серьезной подготовки исследователя, так как применяется в процессе непосредственного контакта с исследуемым в свободной форме общения. Выделяют групповые и индивидуальные формы беседы. Использование того или иного метода помогает собрать интересующие данные об объекте. Однако беседа дает положительный результат только в том случае, если собеседник будет откровенным, а исследователь учтет индивидуальные особенности и проявит должный такт.

Интервьюирование – разновидность метода беседы. Во время его исследователь придерживается заранее намеченных вопросов, задаваемых в определенной последовательности. По целям данный метод делят на интервью мнений, направленное на выяснение отношений людей к тому или

иному явлению, и документальное интервью, уточняющее факты и события.

Анкетирование – получение письменных ответов на интересующие вопросы исследователя. Анкеты бывают именные, анонимные, закрытые, открытые и полужакрытые. В открытых характер и количество ответов, их вид и форма заранее не предусмотрены. Закрытые предусматривают выбор одного или нескольких ответов только в предложенных формулировках. В полужакрытых респонденту предлагаются определенные формы ответов и предоставляется возможность высказать свою точку зрения.

Основой любого научно-педагогического исследования является **эксперимент**. Характерная его черта запланированное вмешательство человека в изучаемое явление, возможность многократного воспроизведения исследуемых явлений в варьируемых условиях. Этот метод позволяет разложить целостные педагогические явления на их составные элементы. Изменяя (варьируя) условия, в которых эти элементы функционируют, экспериментатор получает возможность проследить развитие отдельных сторон и связей, фиксировать полученные результаты.

Изучение документации и продуктов деятельности. Анализ продуктов деятельности обучающихся (конспекты лекций, семинарских и практических занятий; рефератов, курсовых и дипломных работ; результатов творчества) позволяет выяснить уровень учебной подготовки, интересы, склонности, мотивы, индивидуальный стиль деятельности. Ценность этого метода зависит от умения исследователя увидеть за текстом изучаемых документов внутреннюю сущность их авторов.

Методы научно-педагогического исследования представляют собой систему взаимосвязанных и взаимообусловленных элементов. Для обеспечения наиболее объективно правильных результатов, высокой степени надежности исследователь должен применять разные методы.

СИСТЕМА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

1. Повышение роли высшего образования на современном этапе социокультурного развития

Основными **целями** функционирования системы образования в обществе выступают: 1) подготовка подрастающего поколения к самостоятельной жизни и труду в условиях быстро меняющегося мира; 2) обеспечение социализации молодежи через освоение ею общечеловеческих ценностей, нравственно-правовых норм общественного поведения; 3) воспитание сознательных граждан, обеспечивающих социальный прогресс в обществе (О.Л. Жук, 2003).

В настоящее время усиливается направленность системы образования на потребности человека и ценности национальной и мировой культуры, обеспечение условий для непрерывного образования.

В учреждениях высшего образования (УВО) учет потребностей и интересов обучающихся обеспечивается внедрением двухступенчатой подготовки специалистов, вариативных и гибких учебных планов и программ, развивающих образовательных и информационно-компьютерных технологий, что представляет новые возможности для личности при выборе профессии, достижении более высокого уровня профессионального образования и адаптации к динамично меняющимся условиям рынка труда.

Ситуация, сложившаяся в начале XXI века в системе образования Республики Беларусь, России, других стран СНГ, по-разному классифицируется аналитиками и исследователями. Некоторые из них оценивают состояние системы образования как достаточно стабильное, отвечающее современным требованиям. В качестве аргументов ими приводятся следующие положения: 1) образование – одна из социальных областей, которая функционирует относительно стабильно в отличие от экономики, сельского хозяйства, материального производства и др.; 2) результаты международных социологических исследований свидетельствуют, что республика имеет достаточно высокие показатели по уровню образованности населения среди развитых стран. Этот вывод подтверждают итоги участия школьников, студентов в предметных международных олимпиадах и турнирах.

2. Внеобразовательные и образовательные тенденции, детерминирующие актуальность модернизации высшего образования

За последнее десятилетие в развитии образования выявлен ряд позитивных и негативных тенденций (О.Л. Жук, 2003). Некоторые из них называют современное состояние образования кризисным.

1. Позитивные тенденции в развитии системы образования.

1. Гуманизация и гуманитаризация образовательного процесса, направленные на переход к гуманным, демократическим отношениям между педагогами и учащимися.

2. Вариативность и разноуровневость содержания образования, введение новых специальностей и специализаций, учебных дисциплин, востребованных изменившимися социально-экономическими условиями (право, основы экономики, основы психологии и педагогики, информатика);

3. Разработка новых образовательных стандартов, учебных планов и программ, учебно-методических комплексов по предметам.

4. Дифференциация сети учреждений образования, становление негосударственных образовательных учреждений; учет социального заказа на образование.

5. Переход вузов на двухступенчатую подготовку специалистов, включая бакалавров и магистров, отвечающей международным требованиям.

6. Разработка и внедрение в образовательный процесс систем обеспечения и управления качеством образования.

7. Использование учреждениями образования дополнительных источников финансирования, таких как доходы от собственной коммерческой деятельности, средства спонсоров, благотворительные средства.

2. Негативные тенденции в образовании.

1. Отрицательное влияние современной школы на здоровье учащихся. В последние годы фиксируется тенденция ухудшения здоровья учащихся. Врачи связывают ухудшение их физического состояния с осуществлением нездорового образа жизни, нервно-психическими дисфункциями, дидактогенными неврозами. Можно выделить следующие факторы, способствующие возникновению у учащихся психических и физических расстройств: 1) неспособность учащихся справиться с учебной программой; 2) усложненные и перегруженные учебные программы и учебники; 3) чрезмерная учебная нагрузка учащихся.

2. Авторитарный стиль преподавания и руководства учебным заведением. Управление учебным заведением без учета мировых образовательных тенденций и передового международного опыта реформирования образования, национально-культурных особенностей; без опоры на орган школьного или университетского самоуправления не может обеспечить качественных результатов обучения и воспитания молодежи.

3. Унификация образовательного процесса в учреждениях образования, ограничивающая вариативность и гибкость учебных планов и программ. Унифицирующее воздействие современной школы (в том числе и высшей) выражается в существующей ориентации образовательного процесса на «среднего учащегося» без должного учета интересов и способностей каждого; преобладании вербальных, объяснительно-иллюстративных методов обучения, направленных на запоминание и воспроизведение учащимися «готовых», «завершенных» знаний, умений и навыков в ущерб эффективному развитию у них способов мышления и действий.

4. Бюрократизм и формализм в системе образования. Эти характеристики образовательного кризиса проявляются в дидактоцентризме и предметоцентризме.

Дидактоцентризм определяется как результат превращения учебного занятия в центральное звено образовательного процесса. Действительно, преобладающей формой обучения продолжает выступать учебное занятие с его традиционными обязательными элементами: запоминание и воспроизведение формальных знаний, проверка, контроль, оценка.

Предметоцентризм обозначается набор недостаточно связанных между собой предметов как «слепков» основ наук. Содержание учебных

дисциплин носит, в основном, информативный характер и не отражает межпредметные связи; оно не достаточно служит целям самопознания личности и познания постоянно меняющегося окружающего мира; изучение этих предметов оторвано от нужд и потребностей развивающейся личности.

5. *Недостаточный уровень и качества подготовки выпускников.*

6. *Продолжающийся отток преподавательских кадров из системы образования, феминизация и старение педагогического корпуса.* В учреждениях образования работает значительное число пенсионеров. Слабым является приток молодых педагогов из-за больших перегрузок, невысокой оплаты труда и низкого социального престижа педагогической профессии.

7. *Кризис воспитания*, обострившийся в связи с политическими и социально-экономическими изменениями в стране; распадом традиционных массовых общественных детско-юношеских и молодежных организаций, изменением функции семьи, распадом ближайшего социального окружения.

Наметился *кризис дополнительного образования и системы организации досуга учащихся*: сокращаются секции и кружки научно-технического творчества, туризма, спорта. Большинство учреждений дополнительного образования, за исключением учреждений Минобразования Республики Беларусь, практически полностью платные. Низкий уровень доходов большинства населения значительно снизил доступность этого вида образования.

В условиях кризиса воспитания, формируются *негативные черты растущей личности*: 1) социальная зависть; 2) агрессивность; 3) нетерпимость по отношению к противоположным взглядам, мнениям, позициям, другим культурам и религиям; 4) низкий уровень эстетического восприятия действительности; 5) склонность к самооправданию и перекладыванию вины на других; 6) покорность перед «сильной рукой» и презрение к тем, кто «слабее» в социальном, психологическом или ином смысле; 7) формализм и безответственность; 8) принятие формальных, конъюнктурно детерминированных ценностей (слава, власть, богатство), низкий уровень культуры общения.

Большинство аналитиков и исследователей отмечают, что выход из этого образовательного кризиса требует пересмотра теоретических, экономических, правовых оснований функционирования системы образования в обществе и разработки **новой образовательной парадигмы**.

Целевыми установками такой парадигмы должны выступать: 1) разработка и реализация *деятельностного содержания обучения*, способствующего не только усвоению школьниками или студентами готовых знаний, но и способов мышления и деятельности; способностей к работе и жизни в условиях быстро меняющегося окружения; формированию у них готовности к постоянному самообразованию и самосовершенствованию; 2)

создание и внедрение *развивающих технологий*, направленных на эффективное личностное развитие каждого учащегося и превращение его в субъект учебно-исследовательской общественно-созидательной деятельности, а также собственной жизнедеятельности.

3. Обусловленность целей, содержания и технологий высшего образования современным социально-государственным заказом на подготовку кадров

Многообразие и изменчивость окружающего мира побуждают личность к его осмыслению и освоению, структурированию, упорядочению и преобразованию (О.Л. Жук, 2003).

Динамизм и многоукладность социальной жизни делают этот процесс непрерывным (постоянно продолжающимся).

Главной *целью* образования сегодня выступает развитие творческой, самостоятельной, ответственной личности, способной к освоению и преобразованию мира, созданию новых форм общественной жизни, культуры в целом. В этой связи *основными положениями* новой образовательной парадигмы могут выступать: 1) ориентация учебных планов и программ, содержания обучения на формирование современной функциональной грамотности, развития умений к поиску новых знаний, их критическому анализу и интеграции, способностей к жизни и деятельности в условиях неопределенности, постоянному самообразованию и самосовершенствованию; 2) изменение роли педагога в образовательном процессе (от транслятора знаний, умений, навыков к посреднику между учеником (студентом) и учебным предметом как элементом культуры), консультанту, помощнику, организатору образовательной среды для самостоятельного, активного освоения нового содержания образования.

Цели и задачи современного развития образования находят своё отражение и в *стратегических целях реформирования* системы высшего образования в Республике Беларусь. Среди этих целей можно выделить следующие: 1) повышение качества высшего образования в условиях его массовости; 2) формирование профессиональной мобильности специалистов, способствующей адаптации выпускников вуза к постоянно изменяющимся условиям профессиональной деятельности; 3) воспитание духовно, интеллектуально и физически развитой личности, способной активно участвовать в экономической и социально-культурной жизни общества.

Основными направлениями развития высшей школы являются разработка и внедрение в образовательный процесс вузов: 1) структурно-организационных изменений; 2) содержательно-технологических инноваций; 3) создание ресурсного обеспечения подготовки специалистов.

1. Структурно-организационные изменения направлены на *совершенствование структуры* высшего образования, что предполагает: 1) по-

этапный переход к двухступенчатой системе профессиональной подготовки специалистов, включающей бакалавриат и магистратуру; 2) диверсификацию типов высших учебных заведений: высший колледж – институт – академия – университет; 3) интеграцию среднего специального и высшего образования (создание университетских комплексов: средне-специальное учебное заведение (ССУЗ) – университет).

Разработка **нового содержания обучения**, во-первых, предполагает обновление или создание новых образовательных стандартов, учебных планов, программ двухступенчатой подготовки специалистов: бакалавр, специалист или магистр. Во-вторых, качественное освоение студентами нового содержания обучения обеспечивается за счет создания и использования так называемых *учебно-методических комплексов*, включающих в себя курсы лекций, учебники и учебно-методические пособия, сборники задач, практикумы, тестовые задания как на бумажных носителях, так и на электронных.

Важнейшим подходом в разработке учебно-методических комплексов выступает **блочно-модульный**, предполагающий реализацию следующих блоков учебных дисциплин в соответствии с профилем и ступенями обучения: социально-гуманитарный и естественнонаучный, общепрофессиональный, специальный. Освоение студентами учебных дисциплин по блокам усиливает межпредметные связи и создает *единую образовательную среду, направленную на формирование у будущих специалистов*: 1) общей культуры; 2) мировоззрения, основанного на идеях гуманизма, демократии, плюрализма; 3) системно-ситуационного, профессионального мышления, обеспечивающего успешную организацию профессиональной деятельности в постоянно изменяющихся условиях.

Разработка учебно-методического обеспечения на основе *модульного подхода* и освоение студентами соответствующих модулей выступают эффективным средством их включения в самостоятельную учебно-поисковую и исследовательскую работу по овладению учебным материалом и способами решения учебных задач.

Модуль одновременно представляет собой: 1) целевую программу учебных действий студента по освоению конкретного учебного предмета, 2) банк информации, 3) методический инструментарий для достижения образовательных целей и решения будущих профессиональных задач, 4) форму самоконтроля, самооценки и самокоррекции знаний и способов действий.

2. Содержательно-технологические инновации.

Процесс овладения профессией и основами профессионального мастерства происходит лишь на личностном уровне и требует специальных личностно-ориентированных образовательных программ, предполагает гибкость организации учебного процесса, который должен стать для студентов личностно-значимым и более мотивированным. Этого можно до-

стичь созданием и внедрением в образовательный процесс наряду с традиционными *личностно-ориентированных или развивающих технологий*, основанных на активных, проектно-исследовательских формах и методах обучения.

Такие технологии и методики направлены на: 1) организацию совместной рефлексивной учебно-поисковой деятельности преподавателя и студентов, 2) активизацию научно-исследовательской деятельности будущих специалистов, 3) увеличение объема их самостоятельной работы в процессе освоения учебных дисциплин, 4) совершенствование системы мотивации к учению, контроля (самоконтроля) и оценки (самооценки) знаний. При этом большое значение имеют такие активные формы обучения, как *проблемные лекции, семинары, «круглые столы», работа в микрогруппах (коллективная мыследеятельность), «мозговой штурм», игра и др.*

3. Создание ресурсного обеспечения подготовки специалистов

Ресурсное обеспечение включает следующие виды: 1) нормативно-правовое (принятие Закона о высшем образовании, создание общего государственного Классификатора специальностей и квалификаций и др.), 2) кадровое (повышение квалификации профессорско-преподавательского состава вузов, реализацию системы стимулирования инновационной педагогической деятельности и др.), 3) материально-техническое (обновление материально-технической базы, широкий доступ к Internet студентов и преподавателей и др.), 4) финансовое (повышение эффективности научно-инновационной и научно-производственной деятельности университетов и их структур, расширение образовательных и коммерческих услуг и др.).

Реформирование системы высшего образования, прежде всего, направлено на обеспечение качества подготовки специалистов при переходе к двухступенчатой системе. Процесс обновления структуры и содержания двухступенчатого высшего образования требует совершенствования системы трудоустройства выпускников учреждений высшего образования (УВО) Республики Беларусь, что предполагает определение новых *ролевых позиций и сфер трудовой деятельности молодого специалиста*.

Бакалавр представляется как исполнитель/самостоятельный работник в рамках полученной специальности.

Специалист – самостоятельный работник/преподаватель/ организатор/ руководитель в рамках полученной специальности и специализации.

Магистр – исследователь/ преподаватель/ руководитель в рамках области науки, образования или сферы производства.

Виды деятельности – первичные должности выпускников: 1) бакалавр – исполнительская деятельность – младший специалист; 2) специалист – организационно-руководящая, инженерная, проектно-конструкторская, и частично исследовательская деятельность – младший научный сотрудник, инженер, специалист; 3) магистр – научно-

исследовательская, научно-педагогическая – научный сотрудник, преподаватель УВО, специалист II категории, управленческая деятельность.

4. Высшее образование в условиях глобализационных процессов, информатизации и перехода к экономике, основанной на знаниях.

Сфера образования, в том числе система высшего образования, должна не только поддерживать функционирование сложившихся общественно-производственных отношений, но и формировать образцы и идеалы будущей жизни и деятельности людей в стране – демократическом обществе, правовом государстве с социально ориентированной экономикой; готовить для высокотехнологичных производств специалистов, способных к оперативному освоению нововведений в сфере профессиональной деятельности.

Важнейшими *тенденциями и особенностями развития системы высшего образования в мире* выступают:

1. *Быстрые темпы развития высшего образования, массовость высшей школы.* Так, количество поступающих в высшие учебные заведения выпускников школ в 1995 г. в развитых странах составило – 60%, в Северной Америке – 84%, в развивающихся странах число охваченных высшим образованием увеличилось за последние годы в 11 раз. В настоящее время в Республике Беларусь насчитывается 340 студентов на 10000 населения, что является высоким показателем для стран Европы.

2. *Расширение сферы образовательных потребностей обучающихся студентов,* что способствует диверсификации (увеличение разнообразия) учебных планов и программ, возникновению новых специализаций и специальностей, которые находятся на стыке двух или нескольких научных областей или учебных дисциплин. Такая взаимосвязь знаний из различных учебных предметов называется междисциплинарностью, которая и выступает важной характеристикой образовательного процесса в современном УВО. Научная практика подтверждает, что новые знания, новая научная отрасль возникают на стыке знаний из разных научных сфер.

3. *Создание единого образовательного пространства в условиях его интернационализации.* В марте 2010 года в Вене министры образования стран участниц Болонского процесса объявили об официальном создании Европейского пространства высшего образования (ЕПВО). Создание *единого образовательного пространства* предполагает: 1) признание дипломов, ученых степеней и квалификаций; 2) реализацию двухступенчатой структуры высшего образования, включающей бакалавриат и магистратуру; 3) использование единой системы кредитных (зачетных) единиц при освоении образовательных программ; 4) разработку европейских стандартов качества образования с применением сравнимых критериев и способов их оценки.

14 мая 2015-го наша страна со второй попытки присоединилась к Европейскому пространству высшего образования. Но присоединилась не окончательно – а на условиях выполнения до 2018 года «дорожной карты» реформ. «Дорожная карта» ЕПВО для Беларуси – это план конкретных действий, которые Беларусь должна предпринять к 2018 году (академические свободы, принципы мобильности и в целом права человека).

4. *Качественное изменение требований к подготовке специалиста для производства.* В современной производственной сфере наблюдается соединение нескольких форм деятельности: производственной, исследовательской и проектно-конструкторской. Это способствует созданию экспериментальных производств, направленных на разработку новых, более эффективных технологий, обеспечивающих повышение качества продукции.

Интеллектуальный потенциал современного общества определяется освоением новых типов мышления, развитием новых видов деятельности, созданием новых технологий. В этой связи изменяется *роль университетской науки и практики*: они должны обеспечивать в процессе подготовки будущих специалистов соединение учебной, научно-исследовательской, проектно-конструкторской форм деятельности в единый процесс совершенствования существующих и создания новых технологий и систем деятельности. Это определяет необходимость обновления содержания образования в современном УВО: оно должно быть не только «знаниевым», но и «деятельностным» и обеспечивать формирование у студентов опыта освоения и создания новых типов деятельности.

5. *Повышение роли непрерывного самообразования.* В настоящее время в высшей школе в течение 4-6 лет в условиях интенсивного развития науки, производственной сферы осуществляется подготовка специалистов, срок профессиональной пригодности которых исчисляется 3-5 годами.

По некоторым оценкам зарубежных исследователей специалист в течение года вынужден проводить в учреждениях системы последиplomного образования до трети своего рабочего времени. В этой связи важнейшей задачей в процессе профессиональной подготовки специалистов выступает формирование у них системы аутодидактических умений (умений учить самого себя) и потребности в постоянном самообразовании

6. *Изменение способов организации и управления образовательным процессом в УВО,* что предполагает перевод студента из пассивной позиции объекта учебно-познавательной деятельности в активную, рефлексивно-исследовательскую позицию субъекта. Такой подход определяет необходимость создания в образовательном процессе условий для усвоения студентами умений самоопределения, самообразования и профессионального самосовершенствования. Важнейшими условиями выступают реализация развивающих или личностно-ориентированных технологий, основанных на активных, исследовательских формах и методах обучения; увеличение доли самостоятельной работы, использование INTERNET.

5. Система высшего образования в Республике Беларусь

Образование является социокультурным феноменом и выполняет социокультурные функции. Поэтому оно становится необходимым и важным фактором развития как отдельных сфер (экономика, политика, культура), так и всего общества.

В соответствии с Кодексом Республики Беларусь об образовании от 13 января 2011 г. государственная политика ориентирована на построение образовательной системы, которая обеспечивает развитие каждой личности с учетом ее потребностей и интересов, склонностей и способностей, а также уровня образованности. Согласно ст. 11 Кодекса образование в Республике Беларусь подразделяется на основное, дополнительное и специальное.

Основное образование (ст. 12) включает в себя следующие уровни: дошкольное, общее среднее, профессионально-техническое, среднее специальное, высшее, послевузовское. Единство и непрерывность основного образования обеспечиваются преемственностью его уровней, согласованностью образовательных стандартов, учебных планов и учебных программ, наличием учреждений образования, обеспечивающих возможность получения его на нескольких уровнях. Достижение каждого уровня удостоверяется соответствующим документом и (или) дает право на продолжение образования на последующем уровне, а в случаях, предусмотренных настоящим Кодексом, – право на осуществление профессиональной деятельности.

Рассматривая *высшее образование* как социокультурный феномен, можно выделить по меньшей мере четыре аспекта его содержательной трактовки – ценность, система, процесс, результат. Высшее образование (ст. 202) призвано обеспечить наиболее полное развитие способностей и интеллектуально-творческого потенциала личности, возможность ее активного, свободного и конструктивного участия в развитии общества с целью удовлетворения потребностей общества и государства в специалистах высокой квалификации.

Основные функции высшего образования: 1) способ передачи накопленных знаний человеку и вхождение его в мир науки и культуры; 2) среда общения (образовательная среда, сформированная в вузе, влияет на выбор правил общения и способов поведения человека в социальной группе); 3) средство развития и становления человека как личности и профессионала – фактор, влияющий на социальный статус личности; 4) фактор социального прогресса, поскольку обеспечивает взаимосвязь науки с производством.

Система высшего образования включает себя участников образовательного процесса, образовательные программы высшего образования, образовательные стандарты и разработанные на их основе учебные планы и

учебные программы, учреждения образования и другие государственные организации, обеспечивающие функционирование системы высшего образования, государственные органы управления образованием, Национальную академию наук Беларуси.

Высшее образование (ст. 202) подразделяется на *две ступени*: специалитет и магистратуру.

Высшее образование I ступени обеспечивает получение квалификации специалиста с высшим образованием и дает право на продолжение образования на II ступени, а также на трудоустройство по полученной специальности (направлению специальности, специализации) и присвоенной квалификации.

На II ступени высшего образования обеспечиваются углубленная подготовка специалиста, формирование знаний, умений и навыков научно-педагогической и научно-исследовательской работы с присвоением степени магистра. Данная степень дает право на продолжение образования на уровне послевузовского образования и на трудоустройство по полученной специальности и присвоенной квалификации.

К учреждениям высшего образования (ст. 207) относятся: *классический университет, профильный университет (академия), институт*, обеспечивающие получение высшего образования на двух ступенях; *высший колледж*, обеспечивает получение высшего образования первой ступени по специальностям, интегрированным со специальностями среднего специального образования.

Право на обучение в учреждениях, обеспечивающих получение высшего образования I ступени (ст. 213), имеют лица, получившие общее среднее, профессионально-техническое с общим средним образованием или среднее специальное образование.

Лица со средним специальным образованием также имеют право на получение высшего образования I ступени в сокращенные сроки при условии соблюдения требований образовательных стандартов высшего образования. Прием на получение высшего образования II ступени осуществляется при наличии высшего образования I ступени. Образовательные программы высшего образования реализуются в очной и заочной формах получения образования.

6. Послевузовское и дополнительное образование взрослых как условие непрерывного образования

Среди прогрессивных идей человечества существенное место занимает *идея непрерывного образования*. Ее главный смысл – постоянное творческое обновление, развитие и совершенствование каждого человека на протяжении всей жизни. Это влечет за собой и процветание всего общества. Стремительная гуманитаризация общества, социальный прогресс,

темпы обновления техники и технологии, форм организации труда стали значительно превосходить темпы смены поколений людей.

Динамизм современной цивилизации, наращивание ее культурного слоя, усиление роли личности в обществе и производстве, рост ее потребностей, гуманизация и демократизация общества, интеллектуализация труда, быстрая смена техники и технологии предполагают замену формулы «образование на всю жизнь» на формулу «образование через всю жизнь».

Понятие **«непрерывное образование»** впервые появилось в 1972 г. Развитие рыночной экономики в силу чрезвычайной подвижности своей конъюнктуры вынуждает людей постоянно учиться и переучиваться – и в случае перемены работы или профессии, и когда человек остается на своем рабочем месте длительное время – к этому его вынуждают постоянные поиски возможностей производства новых товаров или услуг, повышения их качества, улучшения технологий в условиях острейшей конкуренции.

Сегодня десятки стран мира ищут и реализуют свои модели непрерывного образования. Во многих развитых странах резко выросла сеть учебных заведений всех типов, а число взрослых, обучающихся в различных формах образования, превысило число школьников и студентов. Также актуальна проблема непрерывного образования и в нашей стране.

Рассмотрим первоочередные **проблемы построения системы непрерывного образования** – прежде всего содержание самого понятия «непрерывное образование», которое можно отнести к трем объектам (субъектам): 1) личности; 2) образовательному процессу; 3) организационной структуре образования.

1. Личность. В этом случае оно означает, что человек учится постоянно без относительно длительных перерывов. Причем учиться либо в образовательных учреждениях, либо занимается самообразованием.

Возможны *три вектора движения человека в образовательном пространстве*. 1. Во-первых, человек может, оставаясь на одном и том же формальном образовательном уровне, совершенствовать свою профессиональную квалификацию и профессиональное мастерство (условно назовем вектор движения вперед). 2. Во-вторых, подниматься по ступеням и уровням образования – вектор движения вверх. При этом человек может последовательно восходить по ступеням и уровням образования либо какие-то уровни и ступени пропускать. Например, обучающийся может последовательно получить начальное, среднее и высшее профессиональное образование либо сразу после школы приступить к программе высшего. 3. В-третьих, непрерывность образования также подразумевает возможность не только продолжения, но и смены его профиля, т.е. возможность образовательного маневра на разных этапах жизненного пути, исходя из потребностей и возможностей личности и социально-экономических условий в обществе (например, поменять специальность) – вектор движения по горизонтали;

2. Образовательный процесс (образовательные программы). Непрерывность в образовательном процессе служит характеристикой включенности личности в образовательный процесс на всех стадиях ее развития. Она же характеризует преемственность образовательной деятельности при переходе от одного ее вида к другому, от одного жизненного этапа человека к другому;

3. Организационная структура образования – непрерывность в данном случае характеризует такую номенклатуру сети образовательных учреждений и их взаимосвязь, которая с необходимостью и достаточностью создает пространство образовательных услуг, обеспечивающих взаимосвязь и преемственность образовательных программ, способных удовлетворить все множество образовательных потребностей, возникающих как в обществе в целом, отдельном регионе, так и у каждого человека.

Таким образом, непрерывность образования обеспечивает возможность многомерного движения личности в образовательном пространстве и создания для нее оптимальных условий для такого движения.

На современном этапе в Республике Беларусь одним из элементов системы непрерывного образования является послевузовское и дополнительное образование взрослых. Сотрудничество этих элементов с высшей школой нашло практическую реализацию непрерывного образования.

Послевузовское образование (ст. 218) призвано обеспечить максимальную реализацию способностей и интеллектуально-творческого потенциала личности, направленного на формирование профессиональных навыков организации и проведения научных исследований.

Послевузовское образование включает в себя *две ступени*: 1) аспирантура (адъюнктура) – I ступень, направлена на подготовку научных работников высшей квалификации с присуждением ученой степени кандидата наук, а также обеспечивающая получение научной квалификации «Исследователь»; 2) докторантура – II ступень, направлена на подготовку научных работников высшей квалификации с присуждением ученой степени доктора наук.

Получение послевузовского образования осуществляется в очной (не более трех лет) и заочной (не более четырех лет) формах, а также в форме соискательства (не более пяти лет).

Дополнительное образование взрослых представлено повышением квалификации и переподготовкой кадров и направлено на углубление и развитие профессиональной компетентности, удовлетворение познавательных потребностей слушателя, а также на решение задач кадрового обеспечения всех сфер социально-экономической деятельности. Организуется *в очной и заочной форме*.

Повышение квалификации кадров обеспечивает углубление профессиональных знаний и навыков граждан по соответствующим уровням полученного ранее основного образования. Переподготовка кадров обеспе-

чивает получение новой квалификации соответствующего профиля на уровнях высшего, среднего специального, профессионально-технического образования. Успешное прохождение итоговой аттестации по завершении повышения квалификации и переподготовки кадров дает слушателю право на получение документа установленного образца.

Таким образом, развитие системы повышения квалификации и переподготовки кадров предполагает создание системы профконсультирования и профориентации.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

1. Сущность, структура, движущие силы, функции процесса обучения в высшей школе

Процесс обучения в высшей школе имеет свою структуру, основными компонентами, которой являются обучение и воспитание студентов, преследующие целевую установку на профессиональную подготовку будущих специалистов. Эти компоненты Ю.К. Бабанский (2003) назвал процессуальными. В *структуре* каждого процессуального компонента вычлениваются *задачи, содержание, методы, средства, формы, результат*. Эти элементы носят универсальный характер, так как присущи любой деятельности. Их можно именовать как *целевой, содержательный, организационно-деятельностный и аналитико-результативный компоненты* педагогического процесса.

Основные компоненты педагогического процесса, в свою очередь, имеют собственную *подструктуру*: 1) *обучение* – включает преподавание (деятельность педагогов) и учение (деятельность студентов); 2) *воспитание* – включает воспитательные влияния педагогов, студентов и их объединений и принятие (персонификация) или непринятие личностью студента этих воздействий; 3) *научно-исследовательская деятельность* – включает работу преподавателей и студентов.

Педагогический процесс присущ любому учебному заведению, является ядром его деятельности. Но с учетом типа учебного заведения имеется своя специфика.

Отличия педагогического процесса УВО от средней школы состоят в следующем: 1) УВО, имея определенную целевую установку, при ее реализации осуществляют профессиональную подготовку специалистов; 2) для УВО характерно широкое взаимодействие субъектов педагогического процесса; 3) педагогический процесс УВО связан с научными исследованиями преподавателей и студентов. Исследования, оказывая непосредственное или опосредованное влияние на продуктивность профессиональной подготовки, определяют значимость работы вуза; 4) в УВО значитель-

но возрастает доля самостоятельной работы студентов, их самообразование и самовоспитание требуют определенного построения воспитательно-образовательного процесса; 5) студенческий возраст позволяет решать многие задачи воспитания главным образом в процессе обучения, профессиональной подготовки будущих специалистов; 6) практика студентов направлена на полноценное профессиональное становление молодых специалистов.

Целостному педагогическому процессу высшей школы присущи определенные функции, посредством которых развивается деятельность, компоненты которой взаимно влияют друг на друга, изменяясь сами и изменяя другие компоненты. В педагогическом процессе реализуются следующие **функции**: 1) *образовательная* (преимущественное назначение – повышение уровня образованности студентов); 2) *воспитывающая* (формирование убеждений, ценностей, установок, идеалов, качеств личности); 3) *развивающая* (развитие различных сфер личности: эмоционально-волевой, сенсорной, интеллектуальной); 4) *методическая* (отбор форм, методов, средств, которые определенным образом выстраивают педагогический процесс, деятельность преподавателя и студентов); 5) *аналитика-результативная* (анализ, определение уровня продуктивности педагогического процесса, подведение итогов, разработка новых задач); 6) *профессиональная* (объединение всех компонентов педагогического процесса, забота об уровне профессиональной подготовки будущего учителя, специалиста).

2. Преподавание: сущность, структура и основные компоненты

Основное содержание деятельности университетского преподавателя включает выполнение нескольких **функций**: *обучающей, воспитательной, организаторской и исследовательской*. Эти функции проявляются в единстве, хотя у многих преподавателей одна из них доминирует над другими. Наиболее специфично для преподавателя УВО сочетание педагогической и научной работы. Профессионализм преподавателя в педагогической деятельности выражается в умении видеть и формировать педагогические задачи на основе анализа педагогических ситуаций и находить оптимальные способы их решения.

В структуре педагогических способностей и соответственно педагогической деятельности выделяются следующие **компоненты**: конструктивный, организаторский, коммуникативный и гностический.

Конструктивные способности обеспечивают реализацию тактических целей: структурирование курса, подбор конкретного содержания для отдельных разделов, выбор форм проведения занятий.

Организаторские способности – служат не только организации собственно процесса обучения студентов, но и самоорганизации деятель-

ности преподавателя.

Коммуникативные способности – компетентность в общении определяет легкость установления контактов преподавателя со студентами, другими преподавателями. Общение не сводится только к передаче знаний, но и выполняет функцию эмоционального заражения, возбуждения интереса. Общение играет ключевую роль в воспитании студентов. Чтобы руководить процессом развития и формирования студентов необходимо правильно определять особенности свойств личности каждого из них.

Гностический компонент – это система знаний и умений преподавателя, составляющих основу его профессиональной деятельности, а также определенные свойства познавательной деятельности, влияющие на эффективность. Сюда относится умение строить и проверять гипотезы, быть чувствительным к противоречиям, критически оценивать полученные результаты. Система знаний включает мировоззренческий, общекультурный уровни и уровень специальных знаний. К общекультурным знаниям относятся знания в области искусства и литературы, религии, права, политики, экономики, наличие содержательных увлечений и хобби. Специальные знания включают знание предмета, знания по педагогике, психологии и методике преподавания.

Педагогическое мастерство – уровень совершенного владения педагогической деятельностью. Педагогическая профессия относится к профессиям типа «Человек – Человек». Согласно Е.А. Климову (2010), этот тип профессий определяется следующими качествами человека: 1) устойчиво хорошее самочувствие в ходе работы с людьми, 2) потребность в общении, 3) способность мысленно ставить себя на место другого человека, 4) способностью быстро разбираться во взаимоотношениях людей, способность хорошо помнить, 5) держать в уме знание о личных качествах многих и разных людей.

Входящая в данный тип педагогическая профессия предполагает целый ряд *специфических требований*, среди которых основными является профессиональная компетентность и дидактическая культура.

Противопоказаниями к выбору данной профессии являются дефекты речи, замкнутость, погруженность в себя, необщительность, медлительность, равнодушие к людям.

Важным свойством педагогической деятельности является сопротивление «синдрому эмоционального сгорания», или *синдрому психофизиологического истощения*. Основные признаки этого синдрома: истощение, усталость; психосоматические осложнения, бессонница, негативная установка к окружающим, негативная установка к своей работе, пренебрежение исполнением своих обязанностей, увеличение приема психостимуляторов, уменьшение аппетита или переедание, негативная самооценка, усиление агрессивности, усиление пассивности.

Одним из основных профессионально значимых качеств педагога является его «личностная направленность». Согласно Н. В. Кузьминой (2002), личностная направленность является одним из важнейших субъективных факторов, достижения вершины в профессионально-педагогической деятельности.

Преподаватели, ориентированные на «развитие», сравнительно чаще обращают внимание на изменчивые факторы учебных достижений (для них имеет первостепенное значение прилежание или старательность учащихся). Педагоги, ориентированные на «результативность», больше внимания обращают на устойчивые факторы достижения в учебе (для них значимыми являются способности или задатки студентов).

3. Учение как деятельность студента в образовательном процессе

3.1. Компоненты и структура учебной деятельности студентов

Отличие учебной деятельности от любой другой практической деятельности заключается в том, что, если во второй главным результатом является конкретный продукт, а изменение человека происходит стихийно, попутно, то в первой – главным продуктом выступает развитие, изменение ее субъекта.

Понятие «учение» и «учебная деятельность» не синонимичны. Учебная деятельность выступает как одна из форм учения; специфическими особенностями которой, по мнению Д.Б. Эльконина, являются: 1) сознательная направленность обучающихся на осуществление целей обучения, применяемых в качестве своих личных целей; 2) преимущественно теоретический характер данной деятельности, имеющей своим содержанием овладение обобщенными способами действий в сфере наук; 3) изменение самого обучающегося, его развитие. Результаты учебной деятельности должны оцениваться не столько по ее объективным результатам, сколько по тем изменениям (новообразованиям), которые происходят с обучающимися в процессе ее осуществления.

Учебная деятельность – универсальная деятельность, составляющая основу овладения любой другой деятельностью. Каждая деятельность включает в себя предмет преобразования, имеет свое содержание, средства и способы осуществления, продукт (результат).

В учебной деятельности выделяют следующие **компоненты**: 1) *предмет учебной деятельности* – это опыт обучающихся, преобразуемый в учении за счет обогащения его новыми знаниями и умениями и включения преобразованных знаний и умений в систему прежнего опыта; 2) *содержание* – процесс усвоения новых знаний и способов деятельности; 3) *средства учебной деятельности*: а) интеллектуальные действия (мыслительные операции – анализ, синтез, обобщение, классификация и др.); б) знаковые, языковые, вербальные средства, в формах которых усваивается

знание; в) имеющиеся у индивида действенные знания, которые он использует для приобретения новых; г) социальный опыт, знания, через работу с которыми студент изменяет свой опыт; 4) *продукт и результат учебной деятельности* – усвоенный фрагмент социального опыта и изменения, произошедшие с прежним опытом, т.е. усвоенная система знаний, умений и навыков, приобретенный опыт творческой деятельности, опыт ценностного отношения к миру.

Как и любой другой целостный акт, учебная деятельность состоит из следующих *этапов*: 1) мотивация, 2) целеполагание, 3) планирование и программирование, 4) исполнение, 5) контроль, 6) анализ и оценка результатов. В соответствии с данными этапами выделяют следующие *структурные компоненты учебной деятельности*: мотивация, учебная задача, учебные действия, контроль и самоконтроль, оценка и самооценка.

Мотивация – это совокупность всех факторов, определяющих побуждение к учению и решению учебных задач: мотивы, потребности, интересы, убеждения, установки и др. Существующие исследования учебной деятельности подтверждают иерархичность строения мотивационной сферы личности. Так, А.К. Маркова (1990) включает в нее потребность в учении, смысл учения, мотив учения, цель, эмоции, отношения и интерес. В современной психолого-педагогической литературе существуют разнообразные классификации мотивов учения.

По отношению к самой деятельности учения выделяют *мотивы*: 1) *внутренние* – существенные для данной деятельности, связанные с ее содержанием и выполнением (например, интерес к самому процессу учения, стремление к получению новой информации, потребность в саморазвитии); 2) *внешние* – опосредованные, не связанные с самим процессом обучения (например, социальные мотивы – потребность в достижении успеха, в достижении социального и материального благополучия и т.д.).

По степени осознанности студентами мотивы учения могут быть *осознаваемыми* и *неосознаваемыми*.

По тому, насколько студент готов принять и открыть для себя и других истинные мотивы своего учения, можно выделить мотивы: *понимаемые*, *называемые* и *мотивы истинные, действующие*.

Деятельность учения каждого отдельного студента чаще всего полимотивирована, при этом среди всей системы мотивов выделяются как более значимые, доминирующие, так и менее значимые мотивы. Мотивационная сфера студентов отличается динамичностью, способностью к изменению на протяжении всех лет обучения.

Одним из наиболее значимых психологических факторов в структуре мотивации учения студентов является *профессиональная направленность*. По данным В.А. Якунина (2000), высокое ценностное отношение к профессии определяет и высокий уровень учебной самоорганизации, причем высоко влияние ценностного отношения к профессиональной деятельности

на учебную активность и успешность овладения учебными дисциплинами.

Учебная задача – структурный компонент учебной деятельности, обеспечивающий перевод целей обучения в конкретные цели самого обучающегося. Деятельность учения – это определенная последовательность познавательных теоретических и практических задач. Характер данных задач, их опора на репродуктивное или творческое мышление определяют степень самостоятельности студентов в их решении. Выделяют: 1) *репродуктивные учебные задачи*, которые имеют в своих условиях данные для их решения, осуществляемые с помощью актуализации имеющихся знаний или алгоритма ее решения; 2) *творческие задачи* не имеют всех исходных посылок для их решения (они содержатся в них или в скрытом виде или отсутствуют).

Учебные действия состоят из операций. Освоенный человеком способ действия становится его умением и навыком. Решение любой задачи предполагает выполнение учебных действий *трех видов*: 1) ориентировочные – это действия целеполагания, планирования, направленные на анализ учебной ситуации и постановку учебной задачи; 2) исполнительские – действия, направленные на решение учебной задачи, преобразование изучаемого объекта (выполнение отдельных операций как элементов действий, выполнение основных учебных действий); 3) действия контроля и самоконтроля, оценки и самооценки собственной учебной деятельности.

По соотнесенности учебных действий с психической деятельностью выделяют: 1) перцептивные действия (обеспечивают идентификацию, опознание), 2) мнемические, 3) речевые (вербализация, проговаривание), 4) мыслительные. Так же учебные действия классифицируются на *репродуктивные* действия (т.е. действия, выполняемые по заданным образцам или ранее отработанным способам) и *продуктивные* (т.е. действия, выполняемые по самостоятельно формулируемым критериям, новыми способами).

Контроль и оценка, переходящие в самоконтроль и самооценку, выступают важнейшими компонентами учебной деятельности. Контроль позволяет соотносить результаты своей деятельности и конкретных действий с образцами и осуществлять коррекцию. Учебные действия контроля включают в себя: 1) сравнение компонентов исполнительских учебных действий с образцами; 2) оценку совпадения реального хода этих действий и их результата с заданиями; 3) коррекцию в случае расхождения их с образцами.

3.2. Формирование учебной деятельности студентов

Проблема формирования учебной деятельности студентов является одной из наиболее актуальных в психолого-педагогической теории и практике профессионального образования. Исследования, проведенные И.И. Ильясовым, В.П. Трусовым, Н. Б. Нестеровой, В.А. Якуниным и другими, свидетельствуют о том, что *студенты-первокурсники*, как правило, слабо

владеют учебными действиями, обеспечивающими решение разнообразных учебных задач, причем не только творческого уровня, но даже и репродуктивных. У многих не сформирована позитивная познавательная и профессиональная мотивация учения, умения и навыки самоконтроля и самоанализа, самооценки результатов деятельности.

Формирование учебной деятельности студентов – это, прежде всего, проблема становления и развития личности студента как субъекта данной деятельности. Необходимым является рассмотрение проблемы формирования учебной мотивации студентов, совершенствования общеучебных умений и навыков, развития рефлексивных способностей обучающихся и выделения факторов, определяющих учебную успешность студентов.

По психологическим особенностям развития учебно-познавательной деятельности студентов разделяет весь период обучения на *три этапа*.

1-й этап охватывает период обучения студентов на 1-м курсе. Характеризуется он высокими уровневыми показателями профессиональных и учебных ценностей, которые выступают в роли мотивов, управляющих учебной деятельностью студентов. Профессиональные ценности и ценности учения несколько идеализированы, т.к. обусловлены скорее пониманием их общественного значения, чем личностным смыслом. Учебная деятельность большинства студентов первого курса непосредственно управляется учебными мотивами.

2-й этап (2 и 3 курсы) отличается общим снижением интенсивности всех мотивационных компонентов, также разрушением их иерархической системы. Профессиональные и познавательные мотивы перестают управлять учебной работой студентов, вследствие чего в этот период заметно снижается их учебная активность и успешность, формируется, так называемый «синдром разочарования».

3-й этап (4 и 5 курсы) – на фоне сниженных уровневых показателей растет степень осознания и интеграции различных форм мотивации обучения в единую целостную систему. Если на младших курсах отношение к профессии оказывало влияние на активность и результативность учебной работы в основном опосредованно, т.е. через профессиональную и познавательную мотивацию, то на 5 курсе удовлетворенность профессией прямо связана с эффективностью учебной деятельности студентов.

В связи с этим, очень важным в плане формирования учебной деятельности студентов является формирование и развитие учебной мотивации обучающихся. С этой целью преподаватель может использовать разнообразные педагогические *средства и приемы развития учебной мотивации студентов*.

Приемы, связанные со стимулирующим влиянием содержания учебного материала: показ новизны содержания, обновление уже усвоенных знаний, их углубление; раскрытие практической, научной и др. значимости знаний и способов действий; профессиональная направленность содержа-

ния; межпредметные, внутрипредметные связи; занимательность изучаемого материала; историзм, показ достижений современной науки и т.д.; использование интерактивных методов обучения и методов проблемного обучения.

Приемы, связанные с применением наглядных, дидактических и технических средств обучения: использование карточек с дозированной помощью, с образцами решения задач (алгоритмами действий); предъявление информации с помощью ТСО и компьютеров; обеспечение обучающихся оперативной обратной связью, постановка заданий к наглядной информации; повторная подача информации, опорных сигналов; управление самостоятельной работой учащихся и т.д.

Приемы, основанные на общении, взаимодействии педагога и обучающихся: оценочные обращения преподавателя (опосредованная оценка, замечание, отрицание, согласие, одобрение); поощрение (похвала, подбадривание); создание ситуации успеха, оказание помощи; стимулирование педагогом постановки вопросов самими учащимися; поддержка их начинаний, прием апперцепции (связь с жизненным опытом учащихся, их интересами, склонностями) и др.

Приемы, учитывающие внутриколлективные отношения: организация коллективной работы по планированию и выполнению совместной деятельности; проведение коллективного обсуждения итогов работы; задания по взаимоконтролю и взаимопомощи обучающихся; сочетание различных форм совместной работы; общественная оценка действий студентов; опора на общественное мнение и др.

Замедляют формирование учебной мотивации: 1) эмоциональная бедность учебного материала; 2) излишняя повторяемость одних и тех же приемов или приемов одного порядка; 3) однообразные задания; 4) отсутствие оценки; 5) недоброжелательное отношение преподавателя к студентам (сарказм, насмешка, упрек, угроза, нотация); 6) приемы понуждения (наказание, необоснованное требование, придирчивость).

На основе имеющихся у студентов учебных действий формируются общеучебные умения и навыки. Л.Ф. Фридман и И.Ю. Кулагина выделяют ***две группы общеучебных умений и навыков:***

1. Информационно–преобразующие умения: логические общеучебные умения и навыки; умения работы с текстом; информационно–библиографические; умения, обеспечивающие построение устной и письменной речи в ее разнообразных формах.

2. Умения организации и регуляции деятельности: умения организации времени жизни и учебной деятельности; умения организации пространства учебной деятельности (рабочего места, помещения); умения планирования, контроля и оценки учебной работы. Считается, что данные умения и навыки должны быть сформированы на более ранних ступенях обучения (в средней школе). Однако, как показывают исследования, про-

цесс их формирования продолжается и в период профессиональной подготовки студентов.

В процессе профессионального обучения студентов усилия преподавателей должны быть направлены на **совершенствование общеучебных умений и навыков, которое осуществляется двумя путями**: 1) в процессе специально организованного обучения, направленного на освоение обучающимися знаний о структуре учебной деятельности, способах ее организации, о культуре умственного труда в рамках специальных курсов; 2) непосредственно в процессе изучения специальных и др. дисциплин при условии планомерной работы преподавателя по ознакомлению с ними, тренировке и применению их студентами в разнообразных ситуациях.

Важным условием успешной организации данной работы является сочетание и систематическое взаимодействие специального обучения и деятельности всех преподавателей, направленной на освоение студентами приемов и способов учебной деятельности, постоянное использование освоенных способов в процессе учения.

Как уже отмечалось, очень важным является *развитие рефлексивных способностей* будущих специалистов. **Рефлексия** – от латинского – обращение назад, отражение. На ней основываются самоанализ и самооценка, следовательно, обеспечивается готовность к саморазвитию, самосовершенствованию. Развитие рефлексивных способностей осуществляется преподавателем с помощью различных форм и способов организации анализа и самоанализа, оценки и самооценки.

Существует *два подхода к организации самоанализа*: самоанализ посредством сравнения своего результата с эталоном, образцом; самоанализ на основе сравнения своего нового результата с предыдущим. Данный вид самоанализа наиболее продуктивен с точки зрения мотивации студента к профессионально–личностному совершенствованию. Первоначально надо сформировать у студентов способность к адекватной оценке своей деятельности на основе сравнения ее результатов с эталоном.

Переход от внешней оценочной деятельности преподавателя к самоанализу, самооценке (если у студентов не сформированы умения и навыки данной деятельности) осуществляется поэтапно: 1) содержательная развернутая оценка преподавателя, создающая для студента ориентировочную основу действия самоанализа; 2) включение студентов в коллективные, групповые формы анализа и оценки результатов совместной деятельности по окончании каждого занятия, изучаемой темы (групповая рефлексия); 3) взаимонаблюдение и взаимная оценка результатов учебной деятельности друг друга (работа в паре); 4) индивидуальный самоанализ и самооценка.

В зависимости от этапа учебной деятельности, на котором осуществляется самоанализ, выделяют следующие **виды самооценки**: *прогностическая самооценка* – осуществляется на основе предварительного анализа

своих возможностей; *процессуальная* – самооценка, которая осуществляется в ходе реализации деятельности на основе самоконтроля; *ретроспективная самооценка* – осуществляется на завершающем этапе деятельности.

Говоря о проблемах формирования учебной деятельности студентов, необходимо выделить те **факторы, которые определяют учебную успешность студентов**.

В качестве таковых выделяют следующие *три блока факторов*: 1) *социологический* (социальные и социально–демографические факторы, социальное положение и происхождение, место жительства, уровень и качество допрофессиональной подготовки, половозрастные различия); 2) *психологический* (интеллектуальная, профессиональная и учебная мотивация, уровень развития общих и специальных способностей, обучаемость и воспитуемость, индивидуальный стиль деятельности, психологические особенности личности); 3) *педагогический* (общая организация учебного процесса, его материально–техническая база, ТСО, уровень педагогического мастерства преподавателей).

Существует **типология студентов по успешности учебной деятельности**. В основу типологии были положены успехи студентов по отдельным циклам дисциплин: общественные науки, общетеоретические курсы, специальные предметы и практика.

Студенты, имеющие высокие оценки по всем циклам предметов, отнесены к группе «*универсалы*». Для этих студентов характерен высокоразвитый самоконтроль, высокий уровень интеллекта, в частности, невербального, это люди общительные, открытые, сердечные, достаточно самоуверенные, обладающие творческим воображением, но тревожные, беспокойные, фрустрированные. Согласно исследованиям, они составляют 8 % от общего числа студентов.

Студенты, имеющие высокую успеваемость по общественным и теоретическим наукам и несколько ниже – по специальным дисциплинам и практике – «*теоретики*». У этих студентов хорошо развит вербальный интеллект, логическое мышление; это практичные, добросовестные люди, уверенные в себе, но в то же время внутренне конфликтные, с высокой личностной тревожностью (20 %).

«*Специалисты*» – студенты, имеющие высокие оценки по специальным дисциплинам. Для них характерна развитая реалистичность, расчетливость, смелость, беззаботность, практичность, преобладает невербальный интеллект. В основном – это спокойные люди, эмоционально стабильные (22%).

«*Практики*» – студенты, имеющие самые высокие оценки по практике. По своим характеристикам они близки к специалистам, но отличаются большей эмоциональностью, самоуверенностью и средним уровнем личностной тревожности (40 %).

«*Слабые*» – студенты, имеющие самые низкие оценки по всем цик-

лам предметов. Самоуверенны, независимы, расчетливы, погружены в себя, ориентированы на собственные желания, эмоционально стабильны, но внутренне конфликтны и жестки. Личностная тревожность невысокая (10 %).

3.3. Условия повышения эффективности учебной деятельности студентов

Можно выделить ряд *условий повышения эффективности учебной деятельности студентов* (Э.П. Утлик, 2008).

1. *Развитие мотивации*, т.е. стремления и желания заниматься умственной работой, учиться, решать умственные задачи. По утверждению Э.П. Утлик, без этого психологического условия трудно говорить обо всем остальном, потому что за пределами мотивации только «технические» проблемы. Мотивация также в значительной степени зависит от умения учиться. Нередко «не хотят» работать те, которые «не могут», у которых не получается.

2. *Формирование рациональных навыков умственной работы, приемов решения различных умственных задач*. Здесь важное место занимает *тренировка восприятия*. Для этого предназначены определенные упражнения (например, увидеть как можно больше при неподвижном взгляде, работа со специальными таблицами, чтение газетной колонки движением взгляда сверху вниз по средней линии, классификация наблюдаемых объектов и элементов содержания и др.).

Большое внимание уделяется *тренировке мышления* и с этой целью также используются специальные упражнения (арифметические вычисления в уме, всякого рода логические и образные построения и планы способствуют укреплению мыслительных навыков, преднамеренное использование таких мыслительных операций, как анализ, сравнение, абстрагирование, классификация и др.; методы «сжатия информации» – классификация, группировка материала, построение схем, графиков, таблиц).

Немаловажным является *тренировка памяти*. Здесь применяются два рода упражнений. Первый включает «силовые» упражнения, которые влияют на память в целом. Они заключаются в нагрузке памяти, в задании ей работы (заучивание стихотворений, работа над словами иностранного языка и др.). Второй вид упражнений – овладение приемами запоминания и воспроизведения, в том числе мнемотехникой.

3. *Рациональная организация учебной деятельности в целом, построение ее с учетом законов психологии и физиологии*. Здесь важную роль играет *планирование умственной деятельности*, которое включает определение последовательности решения учебных задач. Начинать работу лучше с легкой или короткой задачи – это обеспечит «вработывание». Легкую задачу можно также оставить и на завершающий период работы, когда будет сказываться усталость. Таким образом, осуществляется учет дина-

мики умственной работоспособности.

Важны также знания об *индивидуальном биологическом суточном ритме*. Так, у большинства людей умственная и физическая работоспособность в ночные часы ниже, чем в дневные. Днем работоспособность также колеблется. Отмечается два подъема: первый – около 10–11 часов, второй – около 16–17 часов. Минимальный уровень работоспособности в дневное время – между 13 и 14 часами. Периоды пониженной работоспособности лучше использовать для отдыха или не напряженной работы.

При прочих равных условиях хорошо работает тот, кто умеет хорошо отдыхать. Приостановить непроизвольную умственную деятельность лучше всего можно путем перехода к другой активности – физической, двигательной, требующей напряжения внимания, затрат энергии. Для эффективной умственной работы нужна тренировка органов и систем, обеспечивающих нормальную работу мозга, – дыхания и кровообращения.

Эффективными в этом плане являются дыхательные упражнения, упражнения, тренирующие мозговое кровообращение – бег, ходьба, гимнастика для мышц лица, головы, шеи, а также все упражнения, которые дают нагрузку на механизмы, обеспечивающие стабильность мозгового кровотока. Необходимо подбирать такие физические упражнения, которые не мешали бы умственной работе.

Широкими возможностями воздействия на умственную работу обладает аутотренинг. С его помощью можно достигать эффективного отдыха за короткое время, быстро настраиваться на продуктивную работу, создавать рабочее настроение, отключаться от внешних и внутренних помех.

Для того, чтобы иметь хорошие результаты в умственной (учебной) работе, надо создавать и поддерживать благоприятные внешние условия, совершенствовать обстановку, место работы.

Это *физико-химические условия*: освещенность, шумовой фон, чистота и влажность воздуха, температура, удобные столы и стулья, хорошее качество рабочих инструментов (ручка, бумага, компьютер и т.п.). Это также социально–психологические условия: отношение группы к учебе, тому или иному учебному предмету или форме учебной деятельности, коллективная культура совместного учебного труда, уровень сотрудничества и взаимопомощи, товарищества.

Учеба успешна там, где *внутриколлективный климат* ей благоприятствует, где мысли и устремления студентов направлены на свои главные профессионально значимые цели. Таким образом, чтобы хорошо учиться надо уметь учиться!

4. Блочно-модульный и компетентностный подходы в проектировании содержания высшего профессионального образования

«Модульное обучение» – организация учебного процесса, при котором учебная информация разделяется на модули (относительно законченные и самостоятельные единицы, части информации). Конструкция модульного обучения опирается на основы теории педагогики и на деле применяется в педагогической практике. Сущность данной технологии состоит в том, чтобы правильно и функционально разделить содержание исходной дисциплины на лаконичные и законченные блоки согласно профессиональным задачам и необходимым современным требованиям.

Модуль представляет собой независимое, логически законченное звено процесса обучения. Применение модулей является основополагающим направлением в процессе усовершенствования образовательных программ и достижении доступности методик обучения в различных УВО. При этом учитываются трудозатраты на обучение с использованием *компетентностного подхода*. Модульное образование является достаточно новым и прогрессивным направлением в образовательной деятельности. Данный тип обучения содержит *ряд преимуществ по сравнению с традиционной системой образования*.

Со стороны студентов, получающих образование – это современное профильное образование с минимальными финансовыми и временными затратами, в удобной форме и собственным временным темпе.

С позиции педагогического состава – удобная, более гибкая и корректируемая форма учебно-методического курса; высвобождение большей части времени для консультационно-тьюторской деятельности.

Со стороны учебного заведения – подготовка большего количества специалистов с тем же объемом преподавательского состава и на той же учебной базе.

С позиции профессиональных отраслей деятельности – реальная возможность углубления профессиональной подготовки будущих кадров с большим профильным охватом и без дополнительных финансовых затрат.

Со стороны общественной деятельности – реальная возможность получения высшего образования и продолжение обучения более высокой квалификации в послевузовском режиме в системе непрерывного обучения. При этом рубежно-контрольная система при желании может остаться прежней. Рубежная и текущая аттестация может быть проведена в рамках балльно-рейтинговой системы.

После проведения *текущей аттестации* возможно выставление зачета или экзамена, как варианта дифференцированной оценки, которая характеризует качество восприятия студентом изучаемой дисциплины. При этом устанавливается необходимый средний проходной критерий, по которому оценивается возможность перевода студентов на следующий курс.

Сводная информация об аттестации студентов находится в деканате. Студент, не набравший проходной критерий, имеет возможность повторить обучение соответствующих курсов платно.

Понятия «*компетентностный подход*» и «*ключевые компетентности*» получали распространение сравнительно недавно в связи с дискуссиями о проблемах и путях модернизации образования.

Компетентностный подход – это совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов. К числу таких *принципов* относятся следующие положения: 1) смысл образования заключается в развитии у обучаемых способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе использования социального опыта, элементом которого является и собственный опыт учащихся; 2) содержание образования представляет собой дидактически адаптированный социальный опыт решения познавательных, мировоззренческих, нравственных, политических и иных проблем; 3) смысл организации образовательного процесса заключается в создании условий для формирования у обучаемых опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и иных проблем, составляющих содержание образования; 4) оценка образовательных результатов основывается на анализе уровней образованности, достигнутых учащимися на определённом этапе обучения.

Термин «*компетенция*» (в переводе с латинского — соответствие, соразмерность) имеет два значения: круг полномочий какого-либо учреждения или лица; круг вопросов, в которых данное лицо обладает познаниями, опытом.

Компетентность в рамках обсуждаемой темы обозначает уровень образованности. В одной из педагогических дискуссий по вопросам компетентностного подхода было предложено следующее определение: компетентность – это способность действовать в ситуации неопределённости. В соответствии с исследованиями И.А. Зимней (2003) и др. специалист с высшим образованием должен обладать определенным набором компетенций, характеризующих его как человека и специалиста. При этом магистр должен обладать как теми же компетенциями, что и бакалавр, так и дополнительными, которые он должен получить на второй ступени обучения. Социально-личностные, экономические и организационно-управленческие, общенаучные и общепрофессиональные компетенции служат фундаментом, позволяющим выпускнику гибко ориентироваться на рынке труда и быть подготовленным к продолжению образования как на второй (магистерской) ступени ВПО (для бакалавра), так и в сфере дополнительного и послевузовского образования (для бакалавра и магистра).

5. Образовательные стандарты в области высшего образования

Одной из современных тенденций развития содержания образования является его стандартизация, которая вызвана двумя обстоятельствами.

Прежде всего, необходимостью создания в стране *единого педагогического пространства*, благодаря которому будет обеспечен единый уровень общего образования, получаемого молодыми людьми в разных типах образовательных учреждений.

Стандартизация содержания образования обусловлена и *задачей вхождения Республики Беларусь в систему мировой культуры*, что требует учета тенденций развития содержания общего образования в международной образовательной практике.

Под **стандартом образования** понимается система основных параметров, принимаемых в качестве государственной нормы образованности, отражающей общественный идеал и учитывающей возможности реальной личности и системы образования по достижению этого идеала (В.С.Леднев, 2002).

Стандарт применяется при разработке учебно-программной документации образовательной программы высшего образования второй ступени с углубленной подготовкой специалистов, обеспечивающей получение степени магистра, учебно-методической документации, учебных изданий, информационно-аналитических материалов, систем управления качеством высшего образования.

Стандарт образования включает: описание содержания образования на каждой из его ступеней, которое государство обязано предоставить обучающемуся; требования к минимально необходимой подготовке учащихся в рамках указанного объема содержания; максимально допустимый объем учебной нагрузки по годам обучения.

Государственные образовательные стандарты приобретают реальное воплощение в формировании содержания образования в следующих нормативных **документах:** учебном плане, учебной программе и учебной литературе (учебниках, учебных пособиях, задачниках, практикумах и т.п.).

К основным таким **функциям** относятся: 1) *критериально-оценочная функция:* стандарт является эталоном, на который ориентируется учебный процесс; 2) *функция сохранения единства образовательного пространства страны:* стандарты фиксируют объём и уровень полноценного базового образования в условиях многообразия типов и видов образовательных учреждений; 3) *функция повышения качества образования:* стандарт задаёт уровень качества образования, который необходимо достичь; 4) *функция обеспечения конституционного права граждан на полноценное образование:* в системе гарантий права на образование государственные образовательные стандарты играют далеко не последнюю роль; 5) *функция гуманизации образования:* стандарты открывают путь к многоуровневому

образованию, в котором содержание учебных программ может превышать нормы стандарта. Это способствует личностно-ориентированному обучению согласно интересам, способностям, возможностям обучающихся; 6) *функция управления процессом и качеством образования*: стандарты используются органами управления образованием с целью создания эффективной системы контроля за качеством образования.

ОСНОВНЫЕ МЕТОДЫ, ФОРМЫ И СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ В УНИВЕРСИТЕТЕ

1. Традиционные и активные методы обучения в высшей школе

Термин **«метод»** происходит от греческого слова «methodos», что означает путь, способ продвижения к истине. В педагогической литературе нет единого мнения относительно роли и определения понятия «метод обучения». Ю.К. Бабанский считает, что **«методом обучения»** называют способ упорядоченной взаимосвязанной деятельности преподавателя и обучаемых, направленной на решение задач образования».

Т.А. Ильина понимает под **методом обучения** «способ организации познавательной деятельности учащихся». В истории дидактики сложились различные **классификации методов** обучения.

Большой полнотой систематизации и описания номенклатуры методов отличается классификация методов обучения, разработанная Ю.К. Бабанским. В её основу положен способ организации познавательной деятельности учащихся. Опираясь на данный признак, все методы он подразделил на три группы: 1) *организации и осуществления учебных действий и операций* (словесные, логические, гностические, самоуправления учебными действиями); 2) *стимулирования и мотивации учения* (познавательные игры, дискуссии, учебные требования, поощрение или порицание); 3) *контроля и самоконтроля* (устного, письменного, лабораторного, машинного).

В усвоении студентами знаний наиболее удачными методами являются **активные методы обучения**. Суть активных методов обучения, направленных на формирование умений и навыков, состоит в том, чтобы обеспечить выполнение студентами тех задач, в процессе решения которых они самостоятельно овладевают умениями и навыками. Проявление и развитие активных методов обучения обусловлено тем, что перед обучением были поставлены задачи не только усвоения студентами знаний и формирования профессиональных умений и навыков, но и развития творческих и коммуникативных способностей личности, формирования личностного подхода к возникающей проблеме.

Так, непосредственное вовлечение студентов в активную учебно-познавательную деятельность в ходе учебного процесса связано с приме-

нением приемов и методов, получивших обобщенное название «активные методы обучения». Преподаватель в своей профессиональной деятельности использует ту классификацию и группу методов, которые наиболее полно помогают осуществлению тех дидактических задач, которые он ставит перед занятием. И активные методы обучения являются одним из наиболее эффективных средств вовлечения студентов в учебно-познавательную деятельность.

Существуют *имитационные* и *неимитационные* формы организации обучения с использованием активных методов обучения. Рассмотрим характеристику **неимитационных методов**: лекции, семинарские занятия, практические занятия и практикумы, лабораторные занятия.

2. Лекция как метод и ведущая форма организации учебного процесса в университете

2.1. Функции и требования к подготовке и проведению лекции

Лекция – это ведущая форма группового обучения. Методологическое значение лекции состоит в том, что в ней раскрываются фундаментальные теоретические основы учебной дисциплины и научные методы, с помощью которых анализируются жизненные явления.

В целом можно сказать, что лекции как форме и методу обучения присущи **три основные педагогические функции**, которые определяют ее возможности и достоинства в учебном процессе: познавательная, развивающая и организующая.

1. *Познавательная функция* выражается в понимании слушателями основ науки, научно обоснованных путей решения практических задач. Лекция призвана дать им взаимосвязанное, доказательное и отчетливое представление о самых сложных моментах в практической деятельности специалистов. Именно это, а не запоминание каждого слова или цифры, продиктованных лектором, является главным в познавательной функции.

2. Лекция достигает цели, если помимо сообщения информации она выполняет *развивающую функцию*, то есть по содержанию и форме она ориентирована не на память, а на мышление обучаемых, призвана не только преподнести им знания, но и научить их самостоятельно мыслить.

3. *Организирующая функция* лекции предусматривает, в первую очередь, управление самостоятельной работой как в процессе лекции, так и во внеурочное время. Эта функция сознательно усиливается проведением семинаров и практических занятий. В данном случае лектор рекомендует литературу, обращает внимание слушателей на то, что необходимо изучить и с чем сопоставить.

При подготовке лекции особое внимание следует обращать на решение следующих *организационно-методических вопросов* (А.В. Трофимов, 2004): 1) определение основной цели лекции, ее главной идеи; 2) уточне-

ние объема материала, входящего в содержание лекции; 3) детальная проработка структуры лекции способствует уточнению содержания, его лучшему подчинению главной цели и выполнению основных требований; 4) написание текста лекции; 5) специальная подготовка средств наглядности и решение других организационно-методических вопросов; 6) непосредственный психологический настрой преподавателя на чтение лекции.

2.2. Классификации современной лекции по различным основаниям

1. Лекции нетрадиционной формы проведения. Проблемная лекция начинается с вопросов, с постановки проблемы, которую в ходе изложения материала необходимо решить. Проблемные вопросы отличаются от не проблемных тем, что скрытая в них проблема требует не однотипного решения, то есть готовой схемы решения в прошлом опыте нет. Для ответа на него требуется размышление, когда для ответа на не проблемный вопрос существует правило, которое нужно знать. Проблемные лекции обеспечивают творческое усвоение будущими специалистами принципов и закономерностей изучаемой науки, активизируют учебно-познавательную деятельность студентов, их самостоятельную аудиторную и внеаудиторную работу, усвоение знаний и применение их на практике.

2. Лекция-визуализация. Данный вид лекции является результатом нового использования принципа наглядности, содержание данного принципа меняется под влиянием данных психолого-педагогической науки, форм и методов активного обучения. Лекция-визуализация учит студентов преобразовывать устную и письменную информацию в визуальную форму, что формирует у них профессиональное мышление за счет систематизации и выделения наиболее значимых, существенных элементов содержания обучения.

3. Лекция вдвоем. В этой лекции учебный материал проблемного содержания дается студентам в живом диалогическом общении двух преподавателей между собой. Здесь моделируются реальные профессиональные ситуации обсуждения теоретических вопросов с разных позиций двумя специалистами, например теоретиком и практиком, сторонником или противником той или иной точки зрения и т. п. Лекция вдвоем заставляет студентов активно включаться в мыслительный процесс. При представлении двух источников информации задача студентов – сравнить разные точки зрения и сделать выбор, присоединиться к той или иной из них или выработать свою.

4. Лекция с заранее запланированными ошибками. Эта форма проведения лекции была разработана для развития у студентов умений оперативно анализировать профессиональные ситуации, выступать в роли экспертов, оппонентов, рецензентов, вычленять неверную или неточную информацию. Преподаватель проводит изложение лекции таким образом, чтобы ошибки были тщательно скрыты и их не так легко можно было за-

метить студентам. Задача студентов заключается в том, чтобы по ходу лекции отмечать в конспекте замеченные ошибки и назвать их в конце лекции. На разбор ошибок отводится 10–15 минут. В ходе этого разбора даются правильные ответы на вопросы – преподавателем, студентами или совместно. Количество запланированных ошибок зависит от специфики учебного материала, дидактических и воспитательных целей лекции, уровня подготовленности студентов.

5. Лекция-пресс-конференция. Форма проведения лекции близка к форме проведения пресс-конференций, только со следующими изменениями. Преподаватель называет тему лекции и просит студентов письменно задавать ему вопросы по данной теме. Каждый студент должен в течение 2–3 минут сформулировать наиболее интересующие его вопросы, написать на бумажке и передать преподавателю. Затем преподаватель в течение 3–5 минут сортирует вопросы по их смысловому содержанию и начинает читать лекцию. Изложение материала строится не как ответ на каждый заданный вопрос, а в виде связного раскрытия темы, в процессе которого формулируются соответствующие ответы. В завершение лекции преподаватель проводит итоговую оценку вопросов как отражения знаний и интересов слушателей.

6. Лекция-беседа. Лекция-беседа, или «диалог с аудиторией», является наиболее распространенной и сравнительно простой формой активного вовлечения студентов в учебный процесс. Эта лекция предполагает непосредственный контакт преподавателя с аудиторией. Преимущество лекции-беседы состоит в том, что она позволяет привлекать внимание студентов к наиболее важным вопросам темы, определять содержание и темп изложения учебного материала с учетом особенностей студентов.

7. Лекция-дискуссия. В отличие от лекции-беседы здесь преподаватель при изложении лекционного материала не только использует ответы студентов на свои вопросы, но и организует свободный обмен мнениями в интервалах между логическими разделами. Дискуссия – это взаимодействие преподавателя и студентов, свободный обмен мнениями, идеями и взглядами по исследуемому вопросу. Это оживляет учебный процесс, активизирует познавательную деятельность аудитории и, что очень важно, позволяет преподавателю управлять коллективным мнением группы, использовать его в целях убеждения, преодоления негативных установок и ошибочных мнений некоторых студентов. Эффект достигается только при правильном подборе вопросов для дискуссии и умелом, целенаправленном управлении ею.

8. Лекция с разбором конкретных ситуаций. Данная лекция по форме похожа на лекцию-дискуссию, однако на обсуждение преподаватель ставит не вопросы, а конкретную ситуацию. Обычно такая ситуация представляется устно или в очень короткой видеозаписи, диафильме. Поэтому

изложение ее должно быть очень кратким, но содержать достаточную информацию для оценки характерного явления и обсуждения.

2.3. Содержание и структура лекции

Учебная лекция в вузе должна иметь четкую и строгую структуру. Исторически сложилось так, что лекция, как правило, состоит из трех частей: вступления (введения), изложения и заключения.

Вступление (введение) определяет тему, план и цель лекции. Оно призвано заинтересовать и настроить аудиторию, сообщить, в чём заключается предмет лекции и её актуальность, основная идея (проблема, центральный вопрос), связь с предыдущими и последующими занятиями, поставить её основные вопросы. Введение должно быть кратким и целенаправленным.

Изложение – основная часть лекции, в которой реализуется научное содержание темы, ставятся все узловые вопросы, приводится вся система доказательств с использованием наиболее целесообразных методических приемов. В ходе изложения применяются все формы и способы суждения, аргументации и доказательства. Каждое теоретическое положение должно быть обосновано и доказано, приводимые формулировки и определения должны быть четкими, насыщенными глубоким содержанием. Все доказательства и разъяснения направлены на достижение поставленной цели, раскрытие основной идеи, содержания и научных выводов. Каждый учебный вопрос заканчивается краткими выводами, логически подводящими обучающихся к следующему вопросу лекции. Количество вопросов в лекции – как правило, от двух до четырёх.

Заключение обобщает в кратких формулировках основные идеи лекции, логически завершая её как целостное. В нём могут даваться рекомендации о порядке дальнейшего изучения основных вопросов лекции самостоятельно по указанной литературе. Все это составляет предмет обдумывания при разработке. Однако отдельные виды традиционных лекций (вводные, заключительные, установочные) имеют свои особенности в содержании и построении, которые необходимо учитывать при отработке плана лекции.

2.4. Оценка качества лекции

Анализ содержания качества лекции предполагает оценку содержания, методики чтения, организации лекции, руководства работой студентов на лекции, лекторских данных преподавателя, результативности лекции.

1. Критерии оценки содержания лекции: 1) соответствие темы и содержания лекции тематическому плану и учебной программе курса; 2) научность, соответствие современному уровню развития науки; 3) точность используемой научной терминологии; 4) информативность, раскрытие основных понятий темы, сочетание теоретического материала с кон-

кретными примерами; реализация принципа органической связи теории с практикой, раскрытие практического значения излагаемых теоретических положений; 5) реализация внутри предметных и междисциплинарных связей; 6) связь с профилем подготовки студентов, их будущей специальностью; 7) соотношение содержания лекции с содержанием учебника (излагается материал, которого нет в учебнике, разъясняются особо сложные вопросы, даётся задание самостоятельно проработать часть материала по учебнику, пересказывается учебник и т.п.).

2. *Критерии оценки методики чтения лекции:* 1) дидактическая обоснованность используемого вида лекции и соответствующих ему форм и методов изложения материала; 2) структурированность содержания лекции: наличие плана, списка рекомендуемой литературы, вводной, основной и заключительной части лекции; 3) акцентирование внимания аудитории на основных положениях и выводах лекции; 4) рациональное сочетание методических приёмов традиционной педагогики и новых методов обучения (проблемного, программного, контекстного, деятельностного и др.); 5) логичность, доказательность и аргументированность изложения; 6) ясность и доступность материала с учётом подготовленности обучающихся; 7) соответствие темпов изложения возможностям его восприятия и ведения записей студентами; 8) использование методов активизации мышления студентов; 9) использование приёмов закрепления информации (повторение, включение вопросов на проверку понимания, усвоения и т.п., подведение итогов в конце рассмотрения каждого вопроса, в конце всей лекции); 10) использование записей на доске, наглядных пособий; 11) использование раздаточного материала на лекции; 12) использование технических средств обучения.

3. *Критерии оценки организации лекции:* 1) соответствие лекции учебному расписанию; 2) чёткость начала лекции (задержка во времени, вход лектора в аудиторию, приветствие, удачность первых фраз и т.п.); 3) чёткость окончания лекции (конец речи, прощание со студентами, время окончания лекции по отношению к звонку); 4) посещаемость лекции студентами; 5) дисциплина на лекции; 6) рациональное распределение времени на лекции; 7) соответствие аудитории, в которой проводится лекция, современным нормам и требованиям (достаточная вместимость, возможность использования технических средств, оформление и т.п.); 8) наличие необходимых средств наглядности и технических средств.

4. *Критерии оценки руководства работой студентов на лекции:* 1) осуществление контроля за ведением студентами конспекта лекции; 2) оказание студентам помощи в ведении записи лекции (акцентирование изложения материала лекции, выделение голосом, интонацией, темпом речи наиболее важной информации, использование пауз для записи таблиц, вычерчивания схем и т.п.); 3) просмотр конспектов лекций студентов (до, во время, после лекции); 4) использование приёмов поддержания внимания и

снятия усталости студентов на лекции (риторические вопросы, шутки, исторические экскурсы, рассказы из жизни замечательных людей, из опыта научно-исследовательской, творческой работы преподавателя и т.п.); 5) разрешение задавать вопросы лектору (в ходе лекции или после неё); 6) согласование сообщаемого на лекции материала с содержанием других видов аудиторной и самостоятельной работы студентов.

5. *Критерии оценки лекторских данных преподавателя:* 1) знание предмета; 2) убеждённость; 3) эмоциональность, манера чтения (живая, увлекательная, монотонная, скучная); 4) степень использования опорных материалов при чтении лекции (обращение к конспекту или тексту лекций, свободное владение материалом); 5) культура речи; 6) речевые данные, дикция; 7) внешний вид; 8) манера поведения, умение держаться перед аудиторией; 9) контакт со студенческой аудиторией (хороший, недостаточный, отсутствует); 10) отношение преподавателя к студентам (внимательное, в меру требовательное, равнодушное и т.п.); 11) отношение студентов к преподавателю (уважительное, ироническое, равнодушное и т.п.).

6. *Критерии оценки результативности лекции:* 1) степень реализации плана лекции (полная, частичная); 2) степень полноты и точности рассмотрения основных вопросов, раскрытие темы лекции; 3) информационно-познавательная ценность лекции; 4) воспитательное воздействие лекции.

2.5. Педагогическое взаимодействие лектора-преподавателя с аудиторией

Задача сосредоточения внимания слушателей решается, прежде всего, вступительной частью речи, обращенностью к аудитории. Оно должно быть точным, доверительным и искренним. Но владеть вниманием еще мало. Надо удержать его на протяжении всего учебного занятия. Устойчивость внимания зависит от ряда факторов, относящихся к сфере различных *качеств речи и мастерства преподавателя*.

Прежде всего, речь должна быть хорошо организована логически, в соответствии с законом логики изложения, когда преподаватель как бы ведет слушателей за собой. Речь, в которой содержится нечто новое, любопытное возбуждает и удерживает внимание сильнее, чем та, в которой нет этих элементов.

Опытный преподаватель, опираясь на практический опыт слушателей, ведет их от старого к новому, от известного к неизвестному. Поддержанию внимания аудитории способствует также наличие конфликтной ситуации в речи, подача фактов или идей в противопоставлении. Конкретное в речи привлекает сильнее, чем абстрактные рассуждения. Аудитория сосредотачивает особое внимание на тех моментах, которые подчеркивает преподаватель. Этой же цели служит повторение наиболее важных мыслей

лекции. При этом для повторения всякий раз следует искать новую, оригинальную форму, избегать разнообразия.

Надо всегда помнить, что динамичная речь всегда лучше удерживает внимание слушателей, чем речь флегматика. Чем ярче и убедительнее мысль, чем разнообразнее и интереснее аргументация, тем легче удержать внимание слушателей и добиться поставленной цели. Известно, что внимание аудитории резко снижается в случае неоправданного затягивания занятия. Правилами для преподавателя должно быть: лучше что-то недосказать или сказать на следующем занятии, чем заканчивать позже запланированного времени. Точность отнюдь не второстепенный момент в педагогической деятельности. Следует выработать в себе чувство времени и укладываться точно в срок.

Важным моментом является устранение *зрительного контакта с аудиторией*. Причем наличие зрительного контакта не означает, что преподаватель в каждый данный момент видит всех и каждого. Это едва ли возможно. Но впечатление контакта с каждым слушателем следует создать. Этого можно достигнуть, если во время проведения занятия переводить взор от одной части аудитории к другой; от передних рядов – к задним, не оставляя без внимания ни одного из слушателя. Безусловно, никакого зрительного контакта с аудиторией не получится, если преподаватель во время лекции не отрывается от текста. Правда, как бы стараясь спасти положение, подобные преподаватели время от времени поглядывают в зал. Но это ничего не меняет: через несколько секунд они снова углубляются в записи. Эмоциональное воздействие личности на аудиторию в этом случае приближается к минимальному значению. С другой стороны, текст лекции, как правило, составлен по законам письменной речи и рассчитан на зрительное восприятие. Преподаватель вправе при необходимости свободно и непринужденно обращаться к тексту лекции.

Заключительные слова преподавателя должны нести наиболее сконцентрированную информацию. В них заключается итог всей лекции (занятия). Логическая концовка лекции помогает закрепить сказанное в сознание слушателей. Вот почему, работая над планом лекции, преподаватель должен тщательно продумать завершающую часть занятия, приберечь интересный материал, освежающий внимание и готовящий слушателей к восприятию логической концовки.

3. Семинарское занятие как важнейшая форма углубления теоретических знаний и формирования профессиональных умений

Эффективной формой организации обучения в высшей школе является семинарские занятия, с которыми органично сочетаются лекции (А.В. Трофимов, 2004).

Семинар (лат. *seminarium* – рассадник) – вид практических занятий, который предусматривает самостоятельную проработку студентами отдельных тем и проблем в соответствии содержания учебной дисциплины и обсуждение результатов у этого изучения, представленных в виде тезисов, сообщений, докладов, рефератов и т.д.

Проведение семинарских занятий позволяет решать следующие дидактические **цели**: 1) оптимально сочетать лекционные занятия с систематической самостоятельной учебно-познавательной деятельностью студентов, их теоретическую подготовку с практической; 2) развивать умения, навыки умственной работы, творческого мышления, умения использовать теоретические знания для решения практических задач; 3) формировать у студентов интерес к научно-исследовательской работы и привлечения к научным исследованиям, которые проводит кафедра; 4) обеспечивать системное повторение, углубление и закрепление знаний студентов по определенной теме; 5) формировать умения и навыки осуществления различных видов будущей профессиональной деятельности; 6) осуществлять диагностику и контроль знаний студентов по отдельным разделам и темам программы, формировать умения и навыки выполнения различных видов будущей профессиональной деятельности

Семинарские занятия выполняют следующие основные **функции**: 1) *учебную* (углубление, конкретизацию, систематизацию знаний, усвоенных во время лекционных занятий и в процессе самостоятельной подготовки к семинару); 2) *развивающую* (развитие логического мышления студентов, приобретение ими умений работать с различными литературными источниками, формирование умений и навыков анализа фактов, явлений, проблем и т.д.); 3) *воспитательную* (воспитание ответственности, работоспособности, воспитание культуры общения и мышления, привитие интереса к изучению конкретной дисциплины и к профессии, формирование потребности рационализации учебно-познавательной деятельности и организации досуга); 4) *диагностически-коррекционную и контролирующую* (контроль за качеством усвоения студентами учебного материала, выявление пробелов в его усвоении и их преодоления)

Можно выделить несколько **видов семинаров**.

1. **Междисциплинарный семинар**. На занятие выносятся тема, которую необходимо рассмотреть в различных аспектах: политическом, экономическом, научно-техническом, юридическом, нравственном и психологическом. На него также могут быть приглашены специалисты соответствующих профессий и педагоги данных дисциплин. Между студентами распределяются задания для подготовки сообщений по теме. Метод междисциплинарного семинара позволяет расширить кругозор студентов, приучает к комплексной оценке проблем, видеть межпредметные связи.

2. **Проблемный семинар**. Перед изучением раздела курса преподаватель предлагает обсудить проблемы, связанные с содержанием данного

раздела, темы. Накануне студенты получают задание отобрать, сформулировать и объяснить проблемы. Во время семинара в условиях групповой дискуссии проводится обсуждение проблем. Метод проблемного семинара позволяет выявить уровень знаний студентов в данной области и сформировать стойкий интерес к изучаемому разделу учебного курса.

3. Тематический семинар. Этот вид семинара готовится и проводится с целью акцентирования внимания студентов на какой-либо актуальной теме или на наиболее важных и существенных ее аспектах. Перед началом семинара студентам дается задание – выделить существенные стороны темы, или же преподаватель может это сделать сам в том случае, когда студенты затрудняются, проследить их связь с практикой общественной или трудовой деятельности. Тематический семинар углубляет знания студентов, ориентирует их на активный поиск путей и способов решения затрагиваемой проблемы.

4. Ориентационный семинар. Предметом этих семинаров становятся новые аспекты известных тем или способов решения уже поставленных и изученных проблем, опубликованные официально материалы, указы, директивы и т.п. Метод ориентационных семинаров помогает подготовить студентов к активному и продуктивному изучению нового материала, аспекта или проблемы.

5. Системный семинар. Проводятся для более глубокого знакомства с разными проблемами, к которым имеет прямое или косвенное отношение изучаемая тема. Метод системных семинаров раздвигает границы знаний студентов, не позволяет замкнуться в узком кругу темы или учебного курса, помогает обнаружить причинно-следственные связи явлений, вызывает интерес к изучению различных сторон общественно-экономической жизни.

4. Практические занятия и практикумы. Требования к их организации и проведению

Процесс обучения в ВШ предусматривает практические занятия. Они предназначены для углубленного изучения дисциплины. Их формы разнообразны. Это родовое понятие: уроки иностранного языка, лабораторные работы, семинарские занятия, практикумы. Практические занятия играют важную роль в выработке у студентов навыков применения полученных знаний для решения практических задач совместно с преподавателем.

На младших курсах практические занятия проводятся через 2-3 лекции и логически продолжают работу, начатую на лекции.

Цель практических занятий. ПЗ призваны углублять, расширять, детализировать знания, полученные на лекции в обобщенной форме, и содействовать выработке навыков профессиональной деятельности. Они раз-

вивают научное мышление и речь, позволяют проверить знания студентов и выступают как средства оперативной обратной связи.

План ПЗ отвечает общим идеям и направленности лекционного курса и соотнесен с ним в последовательности тем. Он является общим для всех преподавателей и обсуждается на заседании кафедры.

Методика ПЗ может быть различной, она зависит от авторской индивидуальности преподавателя. Важно, чтобы различными методами достигалась общая дидактическая цель. Доцент, профессор должен сам вести ПЗ, хотя бы в одной группе, посещать занятия ассистентов для координации теоретической и практической частей курса. Между лекцией и ПЗ планируется самостоятельная работа студентов, предполагающая изучение конспекта лекций и подготовку к практическим занятиям.

Структура ПЗ в основном одинакова: 1) вступление преподавателя; 2) ответы на вопросы студентов по неясному материалу; 3) практическая часть как плановая; 4) заключительное слово преподавателя.

Разнообразие занятий вытекает из собственно практической части. Это могут быть обсуждения рефератов, дискуссии, решение задач, доклады, тренировочные упражнения, наблюдения, эксперименты.

Цель занятий должна быть ясна не только преподавателю, но и слушателям. ПЗ не должно быть топтанием на месте. Если студенты поймут, что все его обучающие возможности исчерпаны, то резко упадет уровень мотивации. Следует организовывать ПЗ так, чтобы студенты постоянно ощущали рост сложности выполняемых заданий, испытывали положительные эмоции от переживания собственного успеха в учении, были заняты напряженной творческой работой, поисками правильных и точных решений.

Большое значение имеют индивидуальный подход и продуктивное педагогическое общение. Обучаемые должны получить возможность раскрыть и проявить свои способности, свой личностный потенциал. Поэтому при разработке заданий и плана занятий преподаватель должен учитывать уровень подготовки и интересы каждого студента группы, выступая в роли консультанта и не подавляя самостоятельности и инициативы студентов.

При проведении ПЗ следует учитывать роль повторения. Но оно должно быть не нудным, однообразным. Повторение для закрепления знаний следует проводить вариантно, под новым углом зрения, что далеко не всегда учитывается в практике вузовского обучения.

Практикум – форма организации процесса обучения, которая обеспечивает самостоятельное выполнение учащимися практических и лабораторных работ и применения усвоенных ранее знаний, умений и навыков организуют после изучения крупных разделов учебного курса или в конце учебного года.

Технология проведения практикума предусматривает разделение учащихся на малые группы, каждая из которых выполняет определенный

вид лабораторной или практической работы (дифференцированное обучение). Сложные работы поручают учащимся с высоким уровнем подготовки. Важным условием проведения практикума являются глубокие знания, прочные навыки и умения учащихся. Поэтому ему предшествуют уроки повторения, обобщения и систематизации учебного материала.

Средством управления учебной деятельностью во время практикума есть инструкция, которая регламентирует и определяет действия учеников время лабораторные и практические работы должны быть исследовательскими, направленными на формирования у учащихся критического мышления, умения осуществлять проверку научной достоверности определенных закономерностей.

Структура практикумов предусматривает такую последовательность этапов: сообщения темы, цели и задач практикума; мотивация учебной деятельности учащихся; актуализация опорных знаний, умений и навыков; ознакомление учащихся с инструкцией; подбор необходимого оборудования и материалов; выполнение работы учащимися под руководством педагога; составление отчета; обсуждение и теоретическая интерпретация полученных результатов работы.

Практикумы чаще всего используют при изучении дисциплин естественнонаучного цикла, а также в процессе трудовой и профессиональной подготовки их проводят в лабораториях, учебных кабинетах, учебно-исследовательских участках и кабинетах. Это могут быть работы по сбору схем, измерения на местности, проведения опытов и наблюдений, изучения работы определенных механизмов и т.д.

5. Лабораторные занятия как форма закрепления и применения знаний, формирования и совершенствования практических умений

Лабораторные занятия являются формой закрепления и применения знаний, формирования и совершенствования практических умений. На этих занятиях студентами выполняются различные лабораторные работы.

Лабораторные работы (лат. labor ~ трудности, работа; laboro – трудиться, работать, преодолевать трудности, беспокоиться) – один из видов самостоятельной учебной работы студентов, которая проводится по заданию преподавателя с применением учебных приборов, инструментов, материалов, установок и других технических средств

Содержание лабораторных работ связан с другими видами учебного эксперимента (демонстрационными опытами, решением экспериментальных задач) и научными наблюдениями. Одно из важных преимуществ лабораторных занятий по сравнению с другими видами аудиторной учебной работы заключается в интеграции теоретических знаний с практическими умениями и навыками студента в едином процессе деятельности учебно-исследовательского характера

Методика подготовки и проведения лабораторно-практических работ охватывает несколько *этапов*.

1. *Предварительная подготовка* к лабораторной работе заключается в изучении студентами теоретического материала в отведенное для самостоятельной работы время, ознакомление с инструктивными материалами с целью осознания задач лабораторной работы, техники безопасности при работе с электрическими приборами, химическими и взрывчатыми веществами.

2. *Консультирование* студентов преподавателями и вспомогательным персоналом с целью предоставления исчерпывающей информации, необходимой для самостоятельного выполнения предложенных преподавателем задач, ознакомление с правилами техники безопасности при работе в лаборатории.

3. *Предварительный контроль* уровня подготовки студентов к выполнению конкретной работы (получение так называемого «допуска» к выполнению работы)

4. *Самостоятельное* выполнение студентами заданий согласно обозначенной учебной программой тематики

5. *Обработка, обобщение полученных результатов* лабораторной работы и оформление индивидуального отчета

6. *Контроль и оценка* преподавателем результатов работы студентов

При выполнении лабораторно-практических работ необходим дифференцированный подход к студентам. В этом случае возможна система многовариантных задач по праву выбора студентом уровня сложности задачи и соответствующей оценки его правильного выполнения.

Для выполнения лабораторно-практических работ разного уровня сложности студентов можно объединять в гомогенные группы с учетом уровня их подготовки (высокий, средний, низкий). При этом занятия должны организовываться таким образом, чтобы способствовало каждому студенту повышению его уровня подготовки.

6. Средства обучения в высшей школе

Средства обучения (дидактические средства) – это материальные объекты, предназначенные для организации и осуществления педагогического процесса. В современной педагогической науке не существует строгой классификации средств обучения. Рассмотрим подходы, которые предлагаются некоторыми учеными для решения этой проблемы.

П.И. Пидкасистый (2010) все средства обучения разделяет на материальные и идеальные.

К *материальным средствам* относятся учебники, учебные пособия, дидактические материалы, книги-первоисточники, педагогические тесты,

модели, средства наглядности, технические средства и лабораторное оборудование.

В качестве *идеальных средств* обучения принимаются общепринятые знаковые системы, такие как язык (устная речь), письмо (письменная речь), система условных обозначений различных дисциплин (нотная грамота, математический аппарат и др.), достижения культуры или произведения искусства (живопись, музыка, литература и т. п.), педагогические программные продукты, организующая и координирующая деятельность преподавателя, уровень его квалификации и внутренней культуры, методы и формы организации учебной деятельности, вся система обучения, существующая в данном образовательном учреждении, система общеузовских требований.

В связи с широким применением в вузах *компьютерных средств обучения* известный интерес представляют подходы к их классификации. В качестве классификационного признака, позволяющего разбить названные средства на определенные группы, предлагается использовать дидактические задачи, под которые они разрабатываются. В соответствии с предложенным классификационным признаком П.И. Пидкасистый выделяет **четыре группы компьютерных средств обучения**.

К *первой группе* относятся средства, разработанные для создания ориентировочной основы деятельности обучающихся: 1) компьютерные (электронные) и компьютеризированные учебники (КУ) и учебные пособия (КУП); 2) средства, основанные на представлении обучающимся в процессе чтения лекций и проведения семинарских занятий учебной информации в виде графических статических и динамических моделей изучаемых объектов и явлений, иллюстрации ее схемами, графиками и таблицами, воспроизводимыми на дисплее или с помощью компьютерных проекционных установок на специальном экране, а также другие средства, позволяющие сформировать у обучающихся общие представления об их дальнейшей профессиональной деятельности.

Во *вторую группу* выделяются средства, ориентированные на приобретение обучающимися знаний в определенной предметной области: 1) автоматизированные и экспертные обучающие системы (АОС и ЭОС); 2) автоматизированные системы контроля знаний (АСКЗ); 3) компьютерные задачки (КЗ); 4) компьютерные лабораторные практикумы (КЛП) и компьютерные обучающие программы (КОП). Названные средства служат для автоматизированного обучения студентов, комплексной оценки знаний и управления познавательной деятельностью.

В *третью группу* включаются компьютерные средства, используемые для формирования у обучающихся в процессе учения необходимых профессиональных навыков и умений. К ним относятся: 1) системы автоматизированного проектирования (САПР), обеспечивающие формирование необходимых профессиональных навыков и умений в процессе выпол-

нения заданий по курсовому и дипломному проектированию, а также проектированию технических объектов; 2) автоматизированные системы научных исследований (АСНИ), разрабатываемые и используемые в образовательном процессе для получения навыков решения задач исследовательского характера; 3) компьютерные функциональные и комплексные тренажеры (КФТ и ККТ), позволяющие сформировать у будущих специалистов качества, определяемые их профессиональной деятельностью; 4) компьютерные деловые и ситуационные игры (КДИ и КСИ), имитирующие те или иные практические ситуации; автоматизированные моделирующие системы (АМС).

К *четвертой группе* относятся средства, применение которых возможно для решения нескольких дидактических задач одновременно. Это: 1) автоматизированные библиотечные системы (АБС), автоматизированные справочные системы (АСС), информационно-поисковые системы (ИПС), информационно-расчетные системы (ИРС), банки данных (БД) и базы знаний (БЗ), универсальные системы управления базами данных (СУБД), обеспечивающие возможность работы с готовыми профессиональными и учебными базами данных; 2) электронные таблицы (ЭТ), математические пакеты (МП) и средства мультимедиа (СММ), позволяющие решать значительную часть прикладных учебных задач.

Деление компьютерных средств обучения на указанные выше группы является в известной мере условным, поскольку каждое из них может быть переориентировано на решение других, в том числе частных дидактических задач. В последнее время особую актуальность приобретают дидактические обучающие комплексы.

7. Учебно-методический комплекс как средство обучения

Учебно-методический комплекс – система нормативной и учебно-методической документации, средств обучения и контроля, необходимых и достаточных для качественной организации основных и дополнительных образовательных программ, согласно учебного плана. УМК учебной дисциплины является одним из элементов организации образовательной деятельности по очной, заочной и очно-заочной форм обучения. УМК должен разрабатываться для студентов по всем учебным дисциплинам с учетом необходимости повышения качества усвоения содержания учебного материала на уровне требований Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования (ГОС ВПО).

Основная *цель создания УМК* – предоставить студенту полный комплект учебно-методических материалов для самостоятельного изучения дисциплины. При этом помимо непосредственного обучения студентов, задачами преподавателя являются: оказание консультационных услуг, текущая и итоговая оценка знаний, мотивация к самостоятельной работе.

Информационная система «Учебно-методический комплекс» (ГОС ВПО) обеспечивает добавление в базу данных структурных элементов учебно-методических комплексов (УМК) дисциплин и предоставляет пользователям доступ к ним через web-интерфейс, формирует статистику по количеству разработанных УМК в разрезе кафедр и специальностей вуза. Разрабатывать УМК дисциплины рекомендуется в определённом *порядке*.

1. Определение тем согласно требованиям ГОС ВПО и количества часов на отдельные виды занятий согласно учебному плану.
2. Разработка образовательного стандарта дисциплины.
3. Разработка учебника, учебного пособия, курса или конспекта лекций. Разработка контрольных вопросов и заданий по каждому тематическому блоку. Формирование экзаменационных билетов.
4. Разработка структуры и содержания практических, лабораторных работ и семинарских занятий (при их наличии в учебном плане).
5. Планирование СРС и расстановка точек текущего контроля знаний студентов.
6. Разработка заданий для контрольных точек.
7. Разработка методических рекомендаций к практическим и лабораторным занятиям, а также курсовому проектированию (при наличии в учебном плане).
8. Формирование методических рекомендаций и прочих руководств по СРС и самостоятельному изучению дисциплины.
9. Разработка тестовых заданий по курсу дисциплины.
10. Оформление документации УМК.
11. Апробация и корректировка материалов УМК дисциплины в учебном процессе.
12. Согласование и утверждение УМК.

После создания УМК апробируют в учебном процессе, в ходе которого, анализируя результаты текущего контроля студентов, вносятся коррективы.

После апробации на первом потоке студентов УМК при необходимости корректируется, дополняется и утверждается, таким образом, постоянно совершенствуется.

УМК дисциплины и его компоненты должны: 1) учитывать общую идеологию федеральной и региональной политики, содействовать развитию региональной системы высшего образования; 2) предусматривать логически последовательное изложение учебного материала; 3) предполагать использование современных методов и технических средств интенсификации учебного процесса, позволяющих студентам глубоко осваивать учебный материал и получать навыки по его использованию на практике; 4) соответствовать современным научным представлениям в предметной области; 5) обеспечивать межпредметные связи; 6) обеспечивать простоту ис-

пользования для преподавателей и студентов; 7) содержать информацию об авторе (авторах), редакторе, результатах апробации в учебном процессе.

УМК разрабатывается преподавателем (коллективом преподавателей) кафедры, обеспечивающей преподавание дисциплины в соответствии с учебным планом подготовки студентов по специальностям (направлениям).

Кафедра-разработчик УМК является ответственной за качественную подготовку УМК, соответствующих требованиям ГОС ВПО по подготовке студентов по специальности (направлению), за учебно-методическое и техническое обеспечение соответствующей дисциплины, в том числе и за обеспечение учебного процесса учебной и учебно-методической литературой.

8. Электронный учебно-методический комплекс

Информационно-образовательная среда (ИОС) вуза – это среда информационного взаимодействия, которое имеет своей целью удовлетворение образовательных потребностей студентов, магистрантов, аспирантов и обеспечивается специальными аппаратными и программными средствами (П.А. Мандрик, А.И. Жук, Ю.В. Воротницкий, 2010).

Это информационное взаимодействие включает в себя средства коммуникаций между людьми (электронная почта, телефонная связь, чаты, форумы, видеоконференции и т.п.), средства доступа к информационным ресурсам: внешним и внутренним, а также сами информационные ресурсы, доступные обучаемым.

Основными информационными ресурсами ИОС вуза становятся электронные учебно-методические комплексы (ЭУМК) по различным дисциплинам. ЭУМК позволяют собрать в единый комплекс практически все информационные материалы, требуемые для изучения той или иной дисциплины. При этом они обеспечивают необходимые сегодня интерактивность, наглядность, мобильность, компактность и низкую стоимость тиражирования, многовариантность, многоуровневость и разнообразие проверочных заданий и тестов. В настоящее время ЭУМК разрабатываются во многих высших учебных заведениях страны.

Как правило, такие ЭУМК привязаны к конкретным типовым и даже рабочим программам дисциплин той или иной специальности, конкретным программным платформам.

При этом они различаются по структуре, интерфейсам, программным платформам и т.д. ЭУМК, как правило, имеют индивидуальную структуру и интерфейс. Это приводит к дублированию разработок по одноименным или близким дисциплинам учебных планов различных специальностей, затрудняет межвузовский обмен и тиражирование ЭУМК в масштабах страны, затрудняет их использование студентами.

Электронный УМК должен содержать все информационные компоненты, необходимые для изучения той или иной дисциплины.

Структура ЭУМК выглядит следующим образом: 1) Вводная часть;

2) Методические указания для студентов и для преподавателей по использованию ЭУМК; 3) Типовые программы дисциплины (дисциплин), которую обеспечивает ЭУМК (возможно, по нескольким различным специальностям); 4) Теоретический материал (конспект лекций, электронная хрестоматия, справочные материалы и т.п.); 5) Иллюстративный материал (презентации, анимации, аудио- и видеоиллюстрации и т.п.); 6) Тесты для самоконтроля; 7) Практикум (сборник заданий и задач, методические указания и задания лабораторного практикума, примеры решения задач и т.п.); 8) Рекомендуемая литература; 9) Сведения об авторах.

Основными интерактивными возможностями, которые должен иметь ЭУМК являются: оглавление с возможностью перехода к избранному разделу, система гиперссылок, навигация с помощью кнопок перехода, система полнотекстового поиска, система контроля тестовых заданий.

В зависимости от содержания дисциплины должна обеспечиваться возможность встраивания интерактивных моделей изучаемых процессов.

Используемые среды разработки и использования ЭУМК должны поддерживать мультимедийные возможности: проигрывание флэш-анимаций, видеофрагментов, аудиозаписей.

В состав ЭУМК целесообразно включить презентационные материалы для чтения лекционного курса.

Формат презентаций должен позволять их модификацию преподавателем, читающим лекционный курс и использующим данный ЭУМК.

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ И НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ

1. Понятие о самостоятельной работе студентов

Самостоятельная работа студентов (СРС) наряду с аудиторной представляет одну из форм учебного процесса и является существенной его частью (М.Н. Кох, 2011).

Самостоятельная работа – это планируемая работа студентов, выполняемая по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия. СРС предназначена не только для овладения каждой дисциплиной, но и для формирования навыков самостоятельной работы вообще, в учебной, научной, профессиональной деятельности, способности принимать на себя ответственность, самостоятельно решить проблему, находить конструктивные решения, выход из кризисной ситуации и т.д.

Согласно *новой образовательной парадигме* независимо от специализации и характера работы любой начинающий специалист должен обладать фундаментальными знаниями, профессиональными умениями и навыками деятельности своего профиля, опытом творческой и исследовательской деятельности по решению новых проблем, опытом социально-оценочной деятельности.

Самостоятельная работа завершает задачи всех видов учебной работы. Никакие знания, не подкрепленные самостоятельной деятельностью, не могут стать подлинным достоянием человека. Кроме того, самостоятельная работа имеет воспитательное значение: она формирует самостоятельность не только как совокупность умений и навыков, но и как черту характера, играющую существенную роль в структуре личности современного специалиста высшей квалификации.

В вузе существуют различные ***виды индивидуальной самостоятельной работы*** – подготовка к лекциям, семинарам, лабораторным работам, зачетам, экзаменам, выполнение рефератов, заданий, курсовых работ и проектов, а на заключительном этапе – выполнение дипломного проекта.

Самостоятельная работа более эффективна, если она парная или в ней участвуют 3 человека.

Групповая работа усиливает фактор мотивации и взаимной интеллектуальной активности, повышает эффективность познавательной деятельности студентов благодаря взаимному контролю. При групповой индивидуальной работе происходит групповая самопроверка с последующей коррекцией преподавателя. Это второе звено самостоятельной учебной деятельности обеспечивает эффективность работы в целом. Соотношение времени, отводимого на аудиторную и самостоятельную работу, во всем мире составляет 1:3,5.

Такое соотношение основывается на огромном дидактическом потенциале этого вида учебной деятельности студентов. Сложившиеся образовательные формы учебной деятельности студентов в вузе – лекции, практические, лабораторные занятия, семинары – обуславливают формы самостоятельной работы и виды домашних заданий.

Система контроля также закладывает основы для ее ориентации.

На лекции преподаватель рекомендует студентам литературу и разъясняет методы работы с учебником и первоисточниками. В этом плане особые возможности представляют вводные и установочные лекции, на которых раскрывается проблематика темы, логика овладения ею, дается характеристика списка литературы, выделяются разделы для самостоятельной проработки.

Семинарские и практические задания должны быть рассчитаны на совершенствование умений поиска оптимальных вариантов ответов, расчетов, решений. Самостоятельная работа выполняется с использованием

опорных дидактических материалов, призванных корректировать работу студентов и совершенствовать ее качество.

Коллективами кафедр разрабатывают следующие дидактические материалы: 1) система заданий для самостоятельной работы; 2) темы рефератов и докладов; 3) инструкции и методические указания к выполнению лабораторных работ, тренировочных упражнений, домашних заданий и т.д.; 4) темы курсовых работ, курсовых и дипломных проектов; 5) списки обязательной и дополнительной литературы.

Условия, обеспечивающие успешное выполнение самостоятельной работы: 1) мотивированность учебного задания (для чего, чему способствует); 2) четкая постановка познавательных задач; 3) алгоритм, метод выполнения работы, знание студентом способов ее выполнения; 4) четкое определение преподавателем форм отчетности, объема работы, сроков ее представления; 5) определение видов консультационной помощи (консультации – установочные, тематические, проблемные); 6) критерии оценки, отчетности и т.д.; 7) виды и формы контроля (практикум, контрольные работы, тесты, семинар и т.д.).

Роль преподавателя в организации и руководстве самостоятельной работой включает в себя: 1) обучение самостоятельной работе в ходе лекций, практических, семинарских занятий, на консультациях; 2) управление самостоятельной работой: разработка и доведение заданий на самостоятельную работу, оказание помощи в повышении эффективности и качества работы; 3) контроль за самостоятельной работой: как непосредственный, так и опосредованный, через контрольно-проверочные мероприятия; 4) коррекция самостоятельной работы: групповая и индивидуальная.

Таким образом, только сочетание методических и организаторских усилий педагога, постоянная коллективная и индивидуальная забота и потребность обеспечат эффективную и качественную самостоятельную работу студентов. Организация самостоятельной работы студентов по дисциплинам направлена на разработку системы мероприятий по обучению и воспитанию, формирующих самостоятельность мышления студентов.

2. Управляемая (контролируемая) самостоятельная работа

Успех обучения во многом зависит от корректного применения и сочетания различных методик преподавания, форм и методов обучения. В данном направлении особую актуальность приобретает организация управляемой самостоятельной работы студентов (УСРС).

Внедрение управляемой самостоятельной работы студентов в образовательный процесс в высшей школе преследует цель разгрузить преподавателей и студентов от рутинных, нетворческих форм и видов деятельности, а также вовлечь в процесс высшего образования большее количе-

ство студентов при имеющемся аудиторном фонде и сокращении часов аудиторных занятий.

Формирование у студентов навыков и умений самостоятельной работы, в конечном счете, является одной из главных задач сначала учебной, а затем и профессиональной деятельности.

Понятие «управляемая самостоятельная работа студентов» в научно-методической литературе не имеет однозначного четкого определения. В этом вопросе исследователи осуществляют попытку ответить на вопрос о том, чем является самостоятельная работа студентов: методом обучения, формой организации занятий, видом познавательной деятельности, средством вовлечения обучаемых в самостоятельную познавательную и практическую деятельность, высшим способом учебной деятельности?

Практики делают акцент на определении веса самостоятельной работы студентов в учебных планах, индивидуальной нагрузке ППС, а также о ее материально-техническом и методическом обеспечении. В дидактике высшей школы собственно самостоятельная работа рассматривается, с одной стороны, как форма обучения и вид учебного труда, осуществляемый без непосредственного вмешательства преподавателя, а с другой – как средство вовлечения студентов в самостоятельную познавательную деятельность, средство формирования у них методов ее организации.

В научно-методической литературе выделяются следующие **формы самостоятельной работы студентов**: 1) контролируемая самостоятельная работа студентов (КСРС); 2) управляемая самостоятельная работа студентов (УСРС); 3) самообразование.

Выделенные формы самостоятельной работы студентов отличаются степенью управления преподавателем самостоятельной деятельностью студента (Л.А. Гиткович; Е.Ф. Карпиевич, 2005).

Управляемая самостоятельная работа предполагает уровень формирования умений и навыков выполнения инвариантных типов заданий, которые требуют проявления творческого и исследовательского потенциалов студента и предусматривают более высокий уровень его активности.

Цель управляемой самостоятельной работы студентов – развитие внутренних механизмов познавательной активности и познавательных способностей студентов, овладение способами пополнения и обновления знаний, формирования и совершенствования практических умений и навыков, приобретение опыта творческой и исследовательской деятельности.

Можно выделить следующие **формы** управляемой самостоятельной работы студентов: *аудиторная и внеаудиторная; групповая и индивидуальная*. Соотношение аудиторной и внеаудиторной, групповой и индивидуальной самостоятельной работы определяется, как правило, с учетом учебно-методического, материально-технического обеспечения учебного процесса и зависит от уровня сложности и объема изучаемой дисциплины, а также готовности и мотивации студентов.

Организации управляемой самостоятельной работы студентов предполагает разработку технологии ее проведения и наличие соответствующих **условий**: 1) учебно-методическое обеспечение УСРС (учебная, методическая, справочная и научная литература, электронные учебно-методические комплексы); 2) материально-техническое обеспечение; 3) наличие методических пособий и рекомендаций по организации управляемой самостоятельной работы студентов; 4) обеспечение этапности внедрения, систематичности организации и качественного системного контроля, оценки результативности УСРС.

Целесообразно выделить также **виды** управляемой самостоятельной работы студентов: 1) *репродуктивные*: выполнение упражнений из учебной литературы; прослушивание аудиоматериалов; просмотр видеоматериалов; работа со словарями; письменные работы; изучение учебных пособий и др. 2) *продуктивные*: подготовка фрагментов лекций и их презентация; изучение, аннотирование, реферирование дополнительной научной литературы; написание тематических докладов, рефератов; участие студентов в составлении тестов; создание карт, графиков и других наглядных пособий по изучаемым темам и др. 3) *исследовательско-творческие*: задания творческого характера; выполнение научно-исследовательской работы; написание эссе на проблемные темы; составление библиографии и реферирования по заданной теме; подготовка к олимпиадам, конференциям и конкурсам, подготовка публикаций.

Результаты УСРС могут быть представлены в форме индивидуального или группового отчета (реферат, конспект первоисточников, доклад, устное сообщение, схемы, таблицы, модели, макеты, аннотации, эссе, презентации и др.).

В качестве **контроля УСРС** могут использоваться следующие **формы**: 1) индивидуальные беседы с преподавателем; 2) коллоквиумы; 3) выполнение тестовых заданий; 4) промежуточные зачеты; 5) проведение групповых письменных работ; 6) заполнение контурных карт по определенным заданиям и другие виды контроля, учитывающие специфику изучаемой темы.

Качество выполнения заданий по УСРС может оцениваться, например, по следующей рейтинговой системе: репродуктивные виды – максимальный бал – 7 (семь); продуктивные – максимальный бал – 8 (восемь); исследовательско-творческие – максимальный бал – 10 (десять). Итоговая отметка по УСРС будет определяться средним арифметическим.

Результаты самостоятельной научно-исследовательской работы студентов могут быть опубликованы в специализированных студенческих или научных, научно-методических изданиях вуза и его подразделений, апробированы на научно-практических студенческих конференциях.

В процессе организации и проведения управляемой самостоятельной работы студентов целесообразно выделить ряд **этапов**.

1. Подготовительный этап. Предполагает продумывание логики организации и составление раздела УСРС в программе по каждой учебной дисциплине, разрабатываемой преподавателями исходя из требований оптимальности выделения тем и заданий для самостоятельной работы, ее сквозное планирование на семестр. Программы утверждаются кафедрами и координируются деканатами.

2. Организационный этап. На этом этапе предполагается определение целей индивидуальной и групповой деятельности студентов; проведение вводной лекции или индивидуальных (групповых) вводных консультаций; установление сроков и форм представления промежуточных результатов.

3. Мотивационно–деятельностный (основной) этап. Этот этап предполагает реализацию программы УСРС, консультирование, проверку и фиксирование промежуточных результатов, организацию и самоорганизацию работы студентов, самоконтроль и самокоррекцию, осуществление положительной мотивации индивидуальной и групповой деятельности.

4. Контрольно–оценочный (заключительный) этап. На данном этапе происходит оценивание значимости и анализ результатов УСРС, их систематизация, оценка эффективности программы, видов, методов и приемов работы, формулируются выводы о направлениях оптимизации самостоятельного учебного труда студентов.

Количество часов, отводимых на УСРС, может составлять до 50% от лекционной нагрузки на изучаемую дисциплину либо до 30% от аудиторной нагрузки (в зависимости от наличия необходимой учебно-методической базы и электронных учебно-методических комплексов, специфики изучаемого курса), отражаться в рабочих учебных планах, учебных программах по изучаемым дисциплинам и в индивидуальных планах преподавателей.

В учебных программах по изучаемым дисциплинам целесообразно ввести раздел «Управляемая самостоятельная работа студентов», в который включить: темы, список и формы обязательных заданий и заданий по выбору студента для самостоятельной работы и сроки их выполнения; специальные формы контроля; вопросы для самоконтроля, проверочные тесты, контрольные задания и т. п. и примеры оформления самостоятельной письменной работы и др.

Разработка методического обеспечения УСРС включается в индивидуальный план преподавателя в раздел «Учебно-методическая работа» и выполняется в соответствии с разработанными и утвержденными примерными нормами времени и объемом учебной работы и основных видов учебно-методической, научно-исследовательской и других работ, выполняемых профессорско-преподавательским составом высших учебных заведений».

Преподаватели, планируя формы УСРС, должны учитывать время, необходимое студентам для их выполнения, наличие в библиотеках и на кафедрах достаточного количества монографической, учебной, учебно-методической литературы на электронных и бумажных носителях.

3. Самообразование как высший уровень самостоятельной работы студентов

Самообразование как вид самостоятельной работы студентов есть процесс движения от незнания к знанию, от неумения учиться к умению, от недостаточного уровня развития характерологических качеств, необходимых для самообразования, к более высокому (В.В. Байлук, 2014).

Образование и самообразование воздействуют на самопознание не только через усвоение теоретического знания, но и в качестве стимула самопознания; в свою очередь, самопознание тоже выступает стимулом их развития.

В процессе познания себя человек, как правило, «встречается» с разного рода феноменами, о которых у него либо явно недостаточно научных знаний, либо вообще нет.

Так, например, студент в процессе профессионального самоопределения пытается познать свои способности. Но знаний для этого у него не хватает. Тогда, естественно, у него возникает вопрос о том, что представляют собой способности человека с точки зрения современной науки и каковы способы их выявления. И студент ищет работы, в которых соответствующие знания содержатся.

Эти знания он может получить также посредством прослушивания соответствующих лекций или консультаций у специалиста. Так запускается механизм образования и самообразования под воздействием самопознания.

На основе полученных индивидом в процессе самопознания своих качеств представлений о том, какие из личных качеств его удовлетворяют, а какие из них он хочет развить, сформировать заново или изжить, ставятся непосредственные цели самовоспитания.

Конечная цель самовоспитания – самореализации индивида, которая полноценно может осуществиться только посредством сформировавшихся позитивных качеств.

Формирование качеств – это непосредственная цель самовоспитания и одновременно средство самореализации (это может быть как положительная, так и отрицательная самореализация).

Выполнение самостоятельной работы требует достаточно высокого уровня мотивации, самосознания, самодисциплины, личной ответственности, рефлексивности, доставляет студенту удовлетворение как процесс самосовершенствования и самопознания.

Одна из главных задач вуза заключается в том, чтобы научить студентов учиться, сформировать у них способность ко все более сознательному и самостоятельному усвоению знаний и приобретению умений.

Самообразовательная деятельность студента – это такая его деятельность, которая внешне управляется педагогом и одновременно самоуправляется студентом.

Вместе с тем самообразование — это средство самовоспитания, поскольку способствует выработке целеустремленности, настойчивости в достижении цели, внутренней организованности, трудолюбия и других моральных качеств.

Следовательно, самообразование является формой самостоятельной работы студентов, позволяет человеку адаптироваться к меняющимся условиям и содержанию профессионального труда, способствует повышению профессиональной компетентности.

4. Учебно-исследовательская и научно-исследовательская работа студентов

Университет базируется на двух равнозначных ведущих видах деятельности: образовательной и научной. Статус университета в мире образования и науки определяется по фундаментальности научных исследований. Новые университеты, преобразовавшиеся из институтов в 90-е гг. XX в., еще не осознали в полной мере данный факт. А между тем университет сможет создать сильное образование в том случае, если изменит отношение к науке. В современных условиях студенты принимают участие в исследованиях двух типов: учебных и научных. Между ними есть сходства и различия. Общее заключается в том, что по своему характеру оба типа исследований являются научными. Но они играют разную роль в жизнедеятельности вуза, различаются способами организации, отношением студентов, массовостью. Значимость учебных и научных работ определяется глубиной проведенного исследования, весомостью теоретических материалов и практических выводов.

Учебно-исследовательская работа студентов.

Предусмотрена учебным планом вуза, осуществляется преимущественно на старших курсах, носит обязательный характер, оценивается по пятибалльной системе. В вузах приняты следующие формы УИРС: курсовые работы; дипломные работы; УИРС (в отдельных вузах).

Курсовые работы чаще всего выполняются на III—IV курсах по ведущим учебным дисциплинам. Это фактически первое научное исследование самостоятельного характера, которое может иметь теоретический или опытно-экспериментальный характер.

Если студент с I курса работает в одном из научных кружков, то тема его кружковой работы может трансформироваться в учебную курсовую

работу. В этом случае курсовая работа приобретает более стабильный и фундаментальный характер. Студенты выполняют этот вид УИРС под руководством преподавателей, которых назначают соответствующие кафедры. Они же создают небольшие комиссии для защиты курсовых работ. Выполняя курсовое исследование, студенты учатся работать с научной литературой, изучать разработанность и освещенность избранной проблемы. По отдельным учебным дисциплинам подготовка курсовой работы сопряжена с приобретением умений самостоятельной работы с аппаратурой, приборами, оборудованием, материалами.

Учебно-исследовательская работа студентов носит разный по содержанию и значимости характер. В ряде случаев курсовая работа становится разделом или параграфом дипломной работы, дает импульс для продолжения исследований на более высоком уровне.

Дипломные работы в некоторых вузах не являются обязательной формой УИРС, т.е. в соответствии с требованиями специальности они могут не выполняться, а заменяться государственным экзаменом. В то же время в технических вузах в учебный план в обязательном порядке заложены и подготовка *дипломного проекта*, и сдача по этому же учебному предмету государственного экзамена.

Выпускающая кафедра назначает преподавателей для научного руководства дипломниками. Они помогают студентам в выборе темы, разработке структуры дипломной работы, определении научного понятийно-терминологического аппарата, разработке плана (программы) проведения дипломного исследования. Тема дипломной работы и научный руководитель утверждаются соответствующей кафедрой, а также советом факультета. Выполнение дипломной работы осуществляется, как правило, за два-три года и может быть представлено в виде ряда *этапов*: подготовка к исследованию; проведение исследования; анализ и обработка результатов исследования; написание, литературное оформление работы; защита дипломной работы.

Принципиальное значение имеет *подготовительный этап*: студенты должны определить актуальность темы, ее значение для науки и необходимость для практики, обосновать правомерность выбора. Затем они формулируют цель исследования, определяют его объект и предмет, выдвигают гипотезу и задачи исследования. После этого необходимо отобрать методы, определить базу и разработать программу исследования. Подготовленная дипломная работа проходит рецензирование, предварительную апробацию (предварительную защиту) и по решению кафедры допускается к защите. Сама процедура защиты осуществляется в государственной экзаменационной комиссии на открытом заседании.

Иногда материалы дипломной работы внедряются в практику. Это свидетельствует о высоком уровне проведенного студентами исследования и о его научно-практической значимости. Но в своем большинстве

дипломные работы не предполагают получение значительных научных достижений. Это объясняется тем, что сроки написания дипломной работы относительно невелики, кроме того, студенты еще не готовы к проведению глубокого научного исследования. Но если при подготовке дипломной работы студенты опираются на свою научную деятельность в кружках или на курсовую работу, их научные возможности расширяются.

Переход многих вузов, особенно педагогического профиля, на университетскую модель обучения закономерно ведет к повышению статуса дипломной работы. Требования к этой форме УИРС, их исполнителям и руководителям будут возрастать. Становится необходимым введение в университетах спецкурсов или спецсеминаров типа «Методология и методика научного исследования». Как показывает практика, там, где подобная работа уже проводится, она обеспечивает более глубокую подготовку студентов к проведению УИРС.

Научно-исследовательская работа студентов.

В отличие от УИРС этот тип исследования не имеет обязательного характера, может осуществляться на добровольной основе с I курса. Студенты, занимающиеся научной деятельностью, объединяются в студенческое научное общество (СНО). Это центр и организатор работы со студентами в данном направлении. СНО осуществляет наблюдение и контроль за работой научных формирований, готовит и проводит массовые научные мероприятия – конференции, семинары, олимпиады, научные школы и т.д.

Научное руководство всеми формами УИРС осуществляют преподаватели вузов. Они формируют научные кружки и клубы, определяют их проблематику; отбирают и рецензируют студенческие доклады на научные конференции, семинары, симпозиумы; руководят секциями и дискуссиями; помогают студентам овладеть методами научного исследования, вести эксперимент; готовят сборники научных работ студентов.

Обычно студенты группируются вокруг ведущих преподавателей кафедр начиная с I–II курсов. Они включаются в исследование темы своего руководителя. Так создается научная школа, в которой могут участвовать студенты разных курсов, а также магистранты и аспиранты.

В современном университете функционируют различные *формы* УИРС: научный кружок; научный клуб; студенческая научная лаборатория; научные конференции, семинары, симпозиумы; олимпиады по учебным дисциплинам; конкурсы студенческих научных работ; летние научные школы; студенческие конструкторские бюро; хоздоговорные темы исследований.

Наиболее распространенной и стабильной формой является *научный кружок* по определенному предмету. Кружки создаются по решению кафедры, ими руководят доценты или профессора. В кружок могут входить студенты разных курсов при условии понимания и освоения его проблематики, но задания они выполняют различной сложности. Одни

пишут творческие педагогические эссе, другие готовят научные рефераты, третьи осуществляют экспериментальную работу, четвертые делают доклады об итогах научных исследований. Постепенно студенты овладевают различными гранями научного поиска.

Научные исследования способствуют развитию самостоятельности, креативности, аналитического мышления студентов. УИРС и НИРС обладают большими возможностями в формировании творческой личности будущего учителя, любого специалиста. Те студенты, которые постоянно участвуют в различных формах НИРС, затем становятся магистрами и аспирантами, продолжают научные исследования.

Формы УИРС predetermined учебным планом по специальности, формы НИРС довольно разнообразны и определяются соответствующей кафедрой. Содействуя развитию научного потенциала личности студентов, УИРС и НИРС благодаря реальной проблематике одновременно обеспечивают профессиональную направленность подготовки специалистов.

Требования к УИРС и НИРС в условиях университетского образования повышаются, что, в свою очередь, требует от профессорско-преподавательского состава а руководства научными исследованиями студентов и повышения собственного научного потенциала.

5. Практика в системе профессиональной подготовки студентов в вузе

Практика необходимо рассматривать как элемент самостоятельной работы студентов. Учебный процесс в ВУЗе представляет собой синтез обучения, производственной практики и научно-исследовательской работы студентов. Практика как элемент учебного процесса проводится с целью закрепления и расширения знаний, полученных студентами в университете; приобретения необходимых практических навыков работы по специальности в условиях производства; овладения передовыми методами технологии и труда. Содержание практики определяется программами по ее видам (учебно-ознакомительная, производственно-технологическая, преддипломная).

Практика способствует развитию самостоятельной работы студентов. В процессе прохождения практики студенты учатся самостоятельно отбирать и систематизировать информацию в рамках поставленных перед ними задач; применять полученные знания на практике; изучать технологию и оборудование, используемые в рамках конкретного производства; развивать навыки работы в коллективе; осуществлять самоконтроль.

Одним из приоритетных требований потенциальных работодателей сегодня является профессиональная компетентность работника. Прохождение производственной практики позволяет студенту оценить уровень своей компетентности и определить необходимость его корректировки в процессе обучения в ВУЗе.

Обучение посредством прохождения практики необходимо рассматривать как многогранную и взаимообусловленную деятельность студентов и преподавателей, направленную на разработку преподавателем: 1) индивидуальной программы практики, предусматривающей перечень основных вопросов, подлежащих самостоятельному изучению студентом в условиях конкретного предприятия; 2) сроков выполнения индивидуальных заданий, включая сбор фактических материалов для подготовки курсовых и дипломных проектов; 3) восприятие, осознание, переработку и овладение студентом информации, полученной в процессе учебы и в период прохождения практики; желание апробировать полученные в ВУЗе знания на практике; 4) организацию преподавателем самостоятельной, сознательной, рациональной, результативной деятельности студента по овладению им учебной информацией, ее применением и закреплении на практике.

Организация деятельности студентов в период практики базируется на нормативных и учебно-методических материалах, утвержденных руководством ВУЗа/кафедры.

К **учебно-методическим разработкам по практике** относятся: Положение о практике, разработанное в соответствии с нормативными документами Минобрнауки; специальные Программы по видам практики, применительно к специальностям; Методические указания по проведению практики.

Обеспечение каждого студента этими методическими разработками позволит преподавателю: осуществлять косвенное управление процессом овладения знаниями; вовлекать студентов в адекватную самоуправляемую и самоконтролируемую познавательную деятельность по получению знаний; отрабатывать навыки на практике с гарантированным достижением запланированного результата.

Учебное издание

Церковский Александр Леонидович

Педагогика и психология высшей школы
Часть 1

Методические рекомендации

Редактор Церковский А.Л.
Технический редактор Борисов И.А.
Компьютерная верстка Казунко А.Г.

Подписано в печать _____. Формат бумаги 64х84 ¹/₁₆.
Бумага типографская № 2. Ризография. Усл. Печ.л. _____.
Уч.-изд. л. _____. Тираж _____ экз. Заказ № _____.

Издатель и полиграфическое исполнение УО «Витебский
государственный медицинский университет»
ЛП № 02330/453 от 30.12.2013 г.
Пр-т Фрунзе, 27, 210023, г. Витебск